ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
Centre d'études africaines

LE SAVOIR PLURIEL

École, formation et savoirs locaux dans la société gourmantchée au Burkina Faso

Sophie Lewandowski

Thèse de doctorat
sous la Direction de M. Jean Copans

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
Centre d'études africaines

LE SAVOIR PLURIEL

École, formation et savoirs locaux dans la société gourmantchée au Burkina Faso

Sophie Lewandowski

Thèse de doctorat
sous la Direction de M. Jean Copans

Présentée le 4 mai 2007 devant un jury composé de :

- M. Jean-Paul Colleyn	**Directeur d'études à l'EHESS**
- M. Jean Copans	**Professeur à l'Université Paris V**
- M. Georges Courade	**Directeur de recherches à l'IRD**
- Mme Marie-France Lange	**Directrice de recherches à l'IRD**
- Mme Nicole Ramognino	**Professeur à l'Université Aix-Marseille I**

« Aucune force ne peut introduire dans une autre culture un élément qui ne se manifeste pas constamment et directement dans le comportement patent […] Sous le voile d'une soumission superficielle, un groupe persécuté peut maintenir intactes ses propres valeurs et idéaux pendant des générations, en modifiant et en réinterprétant les éléments culturels superficiels qui leur sont imposés de manière à les rendre inoffensifs […] À quelques exceptions près, tout nouvel élément qu'une société incorpore à sa culture est adopté par elle de son propre chef »

Linton, 1936 : 371

REMERCIEMENTS

Je remercie très sincèrement Jean Copans pour avoir accepté de guider ce travail : son écoute, sa relecture et ses critiques m'ont orientée, soutenue et donné un véritable enseignement.

Un grand merci aussi à Marie-France Lange : c'est grâce à sa grande disponibilité, son regard critique ainsi que son soutien constant et multiforme que cette thèse a pu être réalisée.

Merci à Nicole Ramognino qui m'a mis « le pied à l'étrier », à Marc Pilon pour sa gentillesse et son regard critique, aux équipes du centre IRD de Ouagadougou et de l'UR 105 de l'IRD qui ont permis un travail au quotidien dans une équipe chaleureuse et dynamisante.

Je dois un merci particulier à Michel Cartry pour sa profonde écoute et ses conseils, ainsi qu'aux « grands frères » Georges Madiega et Adama Ouédraogo qui m'ont fait partager leur expérience.

Merci à « ceux de la Gnagna » qui m'ont donné leur temps, leurs savoirs et leur soutien : M. Diallo, Almissi, Charles Lankoandé, Ousmane Lankoandé, Alassane Taboudou, Atina Sanogo, Yves Martin-Prével, Alexandra Melle, à tous ceux que j'ai « fatigués » avec mes questions... Ainsi qu'à Ardjima Haro, André Gadou, Jérémi Mano, Noaga Ouoba, Oumarou Nyaba, Hubert Traoré et Haoua Barry pour leur présence et leur solide collaboration.

Merci à tous ceux qui m'ont fourni de précieux conseils, documents et publications : Yacouba Yaro, Maxime Compaoré, Claude Dalbéra, Didier Mazzolini, Marc Kircher, Benoît Ouoba, Alain Sissao, Dominique Vellard, Robert Cabanes, Amadé Badini, Anatole Niaméogo, Samuel Sanwidi, Ignace Sanwidi, Paul Ilbouldo…

Merci enfin à Matthieu, Isabelle, Pascal, Marella, Michelle, Olgierd, Yacine, Nelly, Marie-Laure ainsi qu'à toute la famille et aux amis qui m'ont soutenue : « Un seul doigt ne ramasse pas la farine ».

Les idées développées dans cet écrit n'engagent pas les personnes citées.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

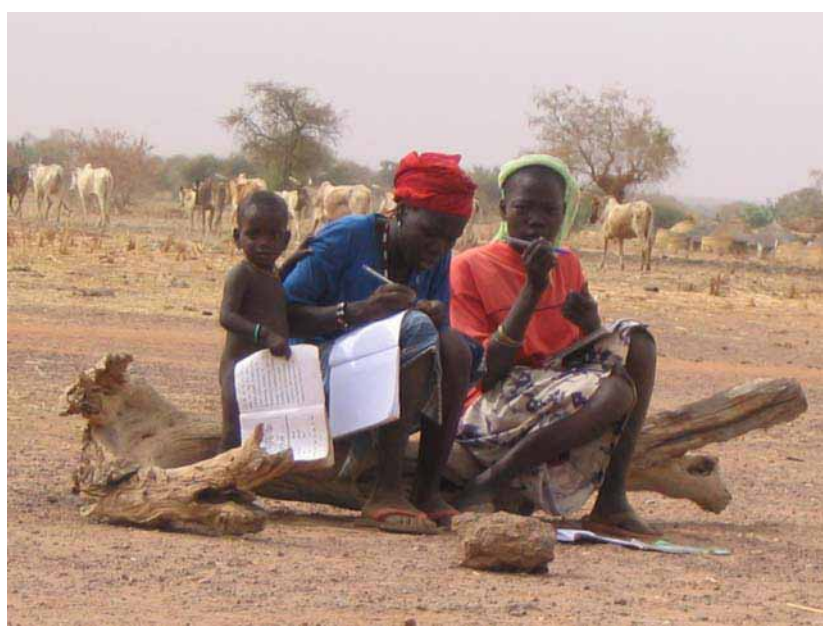


Photo 1: Révisions, alphabétisation 2nde année, Karmama, 2006

Cette photo, prise lors d'une pause du centre d'alphabétisation de Karmama, petit village de la province de la Gnagna au nord-est du Burkina Faso évoque assez bien le questionnement de cette étude. La femme la plus âgée se concentre sur son écrit : c'est une ancienne du centre et l'une des rares à savoir écrire. La plus jeune suspend son geste le temps de la prise de vue, elle est tendue par l'examen scolaire prochain. L'enfant, intrigué, oublie le cahier qu'il avait entrepris de déchirer. Les deux femmes sont assises sur un banc de fortune ; derrière elles, la savane et le troupeau rappellent que la zone est rurale, isolée, sahélienne. Dans cette province où seuls deux enfants sur dix vont à l'école et où environ deux adultes sur dix savent lire et écrire, le centre d'alphabétisation est un lieu porteur de nouveaux savoirs, un espace qui s'inscrit progressivement dans le milieu[1]. Ces centres se multiplient depuis une dizaine d'années à vive allure. Ils sont la partie souvent occultée d'un système éducatif en voie d'éclatement, dernier avatar d'une histoire scolaire difficile.

Au Burkina Faso en effet, l'école est récente et exogène : elle a été importée au 19ème siècle par le système colonial qui l'a essentiellement utilisée pour former quelques employés subalternes à son service. Lors de l'indépendance en 1960, le taux brut de scolarisation national n'était que de 6,5 % (Yaro, 1994) et les inégalités régionales étaient très importantes : la première école de la Gnagna, par exemple, date seulement de 1947. Depuis son indépendance, le Burkina Faso est ainsi confronté à un double défi : d'une part, démocratiser la scolarisation ; et, d'autre part, adapter l'école aux besoins du pays. Ces deux questions majeures ne sont toujours pas résolues aujourd'hui : en 2000-2001, le taux net de scolarisation

[1] Le taux net de scolarisation dans la Gnagna était de 24,7% en 2004-2005 (MEBA, 2005b). Au niveau national, le taux d'alphabétisation était de 32, 3 % en 2004 (MEBA, 2006b). Les taux d'alphabétisation ne sont pas connus par province, mais l'on sait que la Gnagna possède les taux de scolarisation parmi les plus faibles du pays.

à l'école primaire n'avait toujours pas franchi le seuil des 50 %[2]. L'école publique classique, qui scolarise la plupart des élèves, continue à présenter les caractéristiques d'une institution scolaire inadaptée : les cours dispensés en français avec une méthode coercitive ignorent généralement les réalités locales, se caractérisent par une approche très théorique et une transmission de savoirs difficile à utiliser pour la majorité des élèves. L'école classique présente ainsi un faible rendement interne et externe qui ne permet ni aux cultivateurs démunis - qui représentent l'essentiel de la population du pays[3] - d'améliorer vraiment leurs conditions de vie, ni au pays de soutenir des secteurs d'activité nécessaires à son économie.

Les orientations actuelles en matière de politique éducative sont marquées par l'influence de bailleurs de fonds tels que la Banque mondiale. L'essentiel de l'effort public est concentré sur l'enseignement primaire : les niveaux secondaire et supérieur se retrouvent davantage tributaires des opérateurs privés et des initiatives individuelles des lycéens et des étudiants. Le Plan décennal de l'éducation de base (PDDEB) lancé en 2000-2001 constitue ainsi désormais la base de la politique éducative du pays. Au-delà des discours sur la « *qualité et la pertinence de l'éducation* », le PDDEB développe en réalité des objectifs essentiellement centrés sur l'accroissement quantitatif de la scolarisation, notamment grâce à une forte diversification de l'offre scolaire. Le taux brut de scolarisation doit être porté à 70 % et le taux d'alphabétisation à 40 %. En même temps, les initiatives privées sont encouragées « *afin qu'à terme 20 % des élèves soient scolarisés dans le privé* » (MEBA 2000 ; MEBA 2001). La diversification de l'offre scolaire est aujourd'hui assurée en partie par l'État, mais aussi et surtout par des opérateurs privés (essentiellement en milieu urbain) et des ONG (en milieu rural). De la sorte, même si la plupart des enfants scolarisés le sont encore aujourd'hui dans les écoles publiques classiques, les types d'école se diversifient de plus en plus. Mais l'État ne parvient pas toujours à en contrôler véritablement les dispositifs, les curricula et les outils pédagogiques.

Il existe ainsi aujourd'hui une variété tellement complexe de dispositifs scolaires au Burkina Faso que seuls certains professionnels de l'éducation en maîtrisent les caractéristiques. Les écoles dites « formelles » sont des écoles reconnues et administrées principalement par l'État : en font partie les écoles classiques (qui concernent la majorité des enfants scolarisés), les écoles bilingues étatiques (écoles utilisant le français et la langue

[2] Le TNS était de 34,3 % en 2000-2001 (Pilon, 2004).

[3] Le Burkina Faso est l'un des pays les plus pauvres du monde (En 2003, son PIB par habitant était de 1, 2 $ par jour -MEBA, 2006b-). Sa population est essentiellement rurale et agricole : en 2003, le secteur primaire représentait 45 % du PIB et employait 93 % de la population active (MEBA, 2006b).

locale de la région concernée), les écoles satellites (écoles bilingues de trois ans après lesquelles les enfants rejoignent l'école classique), les centres *Banma Nuara* 1 (CBN1, écoles bilingues organisées par l'association Tin tua et cogérées par l'État), etc. Les écoles « non formelles » sont, elles, administrées principalement par des opérateurs comme les ONG : c'est le cas des centres *Banma Nuara* 2 (CBN2, écoles primaires bilingues pour jeunes et adultes gérées par Tin tua), des centres d'alphabétisation (centres de deux ou trois années d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, s'adressant en principe à des adultes à raison de deux mois par an, en langue locale), etc.[4]. Excepté les centres d'alphabétisation, tous ces dispositifs visent à terme le certificat d'études primaires (CEP). Les écoles classiques n'utilisent que le français et les centres d'alphabétisation que la langue locale concernée : tous les autres dispositifs sont bilingues.

Ces dispositifs sont présents et en pleine expansion dans la province de la Gnagna. En effet, les taux de scolarisation et d'alphabétisation y étant parmi les plus faibles du pays, c'est l'une des provinces prioritaires d'intervention du PDDEB. La Gnagna est l'une des zones les plus pauvres[5] et les plus isolées du Burkina Faso. Ses habitants, principalement des Gourmantchés, vivent de l'agriculture vivrière, à laquelle s'ajoutent parfois le commerce et l'élevage. La province ne possédant aucune voie bitumée, la circulation est particulièrement difficile pendant la saison des pluies. Par ailleurs, les déplacements sont entravés par la présence de « coupeurs de routes » qui attaquent les véhicules. L'électricité étatique ne fonctionne qu'à Bogandé, le chef-lieu de la province. Les médias (télévision, journaux, etc.) sont très peu présents. Malgré cet isolement, la présence d'églises, de mosquées, d'ONG, ainsi que les migrations temporaires de ressortissants de la province dans les villes (bien que réduites) contribuent à modifier la structuration sociale de la province. Dans ce contexte, l'école peut être un facteur important de transformations. Depuis l'entrée en vigueur du PDDEB, le nombre d'écoles formelles de la province serait passé[6] de 103 en 2000-2001 à 174 en 2004-2005 et le nombre d'écoles non formelles serait en pleine explosion (MEBA, 2001 ; MEBA, 2005b). Cette accélération du processus de scolarisation renforce la complexité des modèles éducatifs de la province et la diversité des savoirs qui y sont véhiculés.

Dans la province, la place de l'éducation communautaire est fondamentale. Plus encore que les autres, les huit enfants sur dix qui ne vont pas à l'école reçoivent une éducation

---

[4] Les écoles privées (confessionnelles ou non) sont, elles, déclarées « formelles » ou « non formelles » selon leur degré de reconnaissance par l'État.
[5] En 2000 par exemple, le PNUD lui conférait le plus fort indice de pauvreté (IDP) du Burkina Faso.
[6] Les chiffres scolaires sont difficiles à certifier, je reviendrai sur cette question plus loin.

qui, en général, leur transmet principalement des savoirs locaux[7]. Ces derniers peuvent être très précis ; ils sont évolutifs et concernent une grande variété de domaines : botanique, pharmacopée, agriculture, histoire, littérature orale, morale (savoir-être), etc. Certains de ces savoirs sont appris à l'ensemble d'une classe d'âge : c'est le cas, par exemple, des savoirs agricoles acquis en famille ou encore de certains apprentissages sociaux et moraux, appris par exemple lors des rites entourant l'excision et au cours des camps de circoncision, durant lesquels de manière coutumière l'intervention chirurgicale ne représente qu'une petite partie des activités. Ces rituels, considérés comme essentiellement éducatifs, sont malgré l'interdiction légale de l'excision- encore présents dans la province sous différentes formes. D'autres savoirs et d'autres pratiques coutumières, comme la pharmacopée ou la divination, ne sont divulgués en revanche qu'à certains dans des espaces spécifiques. Ainsi, en plus des savoirs divulgués à tous, les enfants apprennent différentes connaissances en fonction de leur place hiérarchique dans la communauté : selon leur sexe, leur rang de naissance dans la famille, leur famille (famille de chef, de forgeron, de maître de terre…), etc. Leurs apprentissages dépendent également de leur place -ou de la place de leur famille- dans la hiérarchie qu'ils appellent « moderne », davantage fondée sur l'instruction et sur le capital économique. En particulier, les enfants dont les parents sont alphabétisés, convertis à des religions monothéistes, proches des ONG (appartenant à des groupements villageois par exemple) ou menant une petite activité commerciale impliquant des voyages reçoivent des savoirs différents. Les savoirs locaux qui leur sont transmis sont sélectionnés (certaines pratiques ésotériques sont bannies par exemple) et d'autres connaissances leur seront données, même s'ils ne vont pas à l'école. Quant à la minorité d'enfants qui est scolarisée, elle reçoit également des savoirs métissés : bien souvent la fréquentation scolaire de ces enfants est réduite -voire alternée- et dans tous les cas, on ne manque pas de leur apprendre des savoirs non scolaires. On peut ainsi voir des enfants, au retour de l'école, délaisser leurs cahiers, par manque de pétrole pour les lampes et aller écouter une mère ou une voisine raconter des contes. La diversité des dispositifs scolaires contribue actuellement aussi à l'hétérogénéité des savoirs éducatifs diffusés. Quant aux jeunes et aux adultes, désormais concernés par l'institution scolaire, en raison notamment de la diversification de l'offre à leur égard, le métissage de leur formation et de leurs savoirs est encore plus important. L'arrivée -puis le développement rapide- de ces écoles se réalise dans une zone où l'essentiel du savoir transmis reste constitué de savoirs locaux, aussi riches que complexes à cerner.

---

[7] Je désigne par l'expression « savoirs locaux » l'ensemble des savoirs non scolaires et non scripturaux présents dans la province. Voir chapitre III pour une discussion sur cette expression.

La présente étude analyse l'impact social et cognitif de cette rencontre ainsi que le changement du rapport au savoir provoqué. Le « rapport au savoir » désigne ici deux phénomènes : la façon dont les individus et les groupes font un usage social et politique des savoirs ; mais aussi la manière dont ils développent des processus cognitifs spécifiques révélateurs d'un rapport au monde particulier. En effet, les processus cognitifs ne sont pas toujours en premier lieu caractérisés par les jeux de pouvoir qui les entourent. Il s'agit donc d'examiner le rôle des différentes écoles et de leurs curricula dans les rapports de force locaux et nationaux, d'une part, et dans l'évolution de la structure du savoir légitimé dans la société concernée, d'autre part. La prise en compte des savoirs locaux dans les écoles et les centres de formation constitue ainsi un axe d'analyse qui traverse toute l'étude.

Les fondements théoriques de ma démarche, les termes de mon questionnement ainsi que les caractéristiques du lieu d'étude, la méthode et les données utilisées font l'objet d'une première partie détaillée. La seconde partie analyse l'éducation communautaire et la progressive institutionnalisation de l'école. La troisième examine la prise en compte des savoirs locaux dans les curricula et les logiques internes des contenus pédagogiques. La quatrième étudie les conditions de vie et d'exercice des enseignants et la transmission des savoirs en classe, ainsi que les parcours de vie et la mobilisation des savoirs par les anciens élèves. Nous aborderons ainsi diverses questions.

Tout d'abord (partie II), sur quelles conceptions se fonde l'éducation communautaire gourmantchée ? Comment est-elle organisée en milieu rural ? Quelles conceptions de la connaissance y sont développées ? Comment l'école s'est-elle historiquement institutionnalisée ? En quoi l'éducation communautaire et l'éducation scolaire sont-elles porteuses de schémas sociaux différents ?

Ensuite (partie III), quel rôle les politiques internationales et nationales ont-elles joué pour la prise en compte des savoirs locaux dans les curricula scolaires ? Quelles influences subissent les programmes et les supports pédagogiques scolaires ? Comment sont structurés les contenus éducatifs dans les contes villageois, les manuels scolaires et les livrets pédagogiques ? Quelles divergences de rapport au savoir peut-on déceler dans ces différents supports ?

Enfin (partie IV), comment la situation des enseignants au village conditionne-t-elle l'application d'une pédagogie active nécessaire pour la valorisation des savoirs locaux ? De quelle manière l'évocation directe des savoirs locaux par les enseignants, les usages des langues et la structuration pédagogique des tâches influencent-elles la prise en compte des savoirs locaux et le rapport au savoir des élèves ? Comment les apprenants choisissent-ils

leurs parcours de formation ? Comment mobilisent-ils ensuite, dans leurs parcours de vie, les savoirs scolaires et les savoirs locaux ? Quelles conséquences socio-cognitives peut produire ce métissage des savoirs ?

PREMIERE PARTIE

LES SAVOIRS DES AUTRES

Au cœur des transformations de la Gnagna, j'ai choisi de poser une question simple : *dans ce contexte et pour les différents acteurs, qu'est-ce que savoir veut dire ?* Cette interrogation permet d'éclairer les rouages des échanges et des transformations des savoirs dans l'éducation. Elle rejoint une préoccupation exprimée par différents auteurs et bien résumée par Jean Copans : comment le continent africain peut-il « maîtriser la connaissance de soi, et donc des autres, au-delà des idéologies de l'authenticité et "des sciences par procuration" ? » (Copans, 1990 : 20). Ce problème peut être éclairé notamment par l'examen des « conditions concrètes de la production, de la reproduction et de la diffusion du savoir » (idem : 322). Pour ma part, j'étudie au niveau de l'éducation les conditions de diffusion du savoir et de sa reproduction, mais aussi les processus de renouvellement qui y sont à l'oeuvre.

Il s'agit pour moi ici d'une question sociologique qui s'enrichit avec l'apport de différentes disciplines, en particulier de l'anthropologie. Je soulignerai ainsi, dans un premier temps (chapitre I), les éléments qui peuvent éclairer mon objet au sein de la recherche en éducation en Afrique subsaharienne puis dans des approches anthropologiques et sociologiques des savoirs. Cette démarche ne peut être que partielle (étant donnée la quantité de productions scientifiques autour de ces thèmes) et partiale (car je sélectionne et oriente les références en fonction de leur intérêt pour ma recherche). Il s'agit donc bien ici de faire un exercice de *repérage* de références importantes (et non une synthèse analytique de tous les auteurs qui m'ont précédée sur ces sujets). Dans un second temps (chapitre II), j'aborderai la question du statut épistémologique accordé aux savoirs locaux. Enfin (chapitre III), j'expliciterai le questionnement, les concepts, les données et les méthodes qui me permettent d'avancer sur le thème[8].

CHAPITRE I : DIFFÉRENTES APPROCHES DES SAVOIRS SCOLAIRES

Nous verrons ici les différentes recherches sur l'éducation en Afrique subsaharienne puis quelques-unes des approches des savoirs scolaires issus de la sociologique française, de la « Nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) britannique, de l'anthropologie de

---

[8] Dans la question « ce que savoir veut dire » je paraphrase le célèbre titre de Pierre Bourdieu « Ce que parler veut dire ». La partie qui suit montrera cependant que l'étude a des inspirations théoriques multiples. Par ailleurs, j'utilise dans mon texte la première personne du singulier pour pouvoir évoquer facilement mes conditions de travail et le cheminement de mon raisonnement : mon immersion dans le milieu d'étude (trois ans et demi de résidence dans une province reculée) nécessite une prise en compte, à l'instar de l'ethnologue, de l'influence de ma subjectivité dans les rapports sociaux de l'enquête.

l'éducation et de l'ethnométhodologie. Nous verrons aussi certains usages qui ont été faits du concept de « rapport au savoir ».

1 Les recherches en éducation en Afrique subsaharienne

Les recherches en éducation sur l'Afrique du sud du Sahara se sont principalement développées autour des disciplines sociologique et anthropologique comme le souligne Marie-France Lange (2003). De premiers écrits ont été réalisés dans l'entre-deux guerre puis après 1945. Mais le véritable essor de la sociologie de l'éducation, ou plutôt de la sociologie de l'école, sur l'Afrique subsaharienne est récent : c'est dans les années 1990 que la discipline diversifie ses champs et développe ses productions. Contemporains des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), les études de Jean-Yves Martin (1971, 1972, 1981) et de Véronique Campion-Vincent (1970) présentent une approche de type holistique ayant pour questionnements principaux les facteurs déterminants des inégalités de réussite scolaire (classes, sociétés et systèmes des filiations) et les modalités de la « modernisation » favorisée par le développement de la scolarisation. Les questions liées au caractère exogène de l'école sont abordées selon des perspectives historiques. A la fin des années 70, se réalisent des études en ethnologie sur l'éducation « traditionnelle » (Pierre Erny, 1971 ; Suzanne Lallemand 1975, 1985 ; Jacqueline Rabain 1979) et en histoire sur l'école coloniale (Denise Bouche, 1975). Des travaux de démographie (Marc Pilon, Yacouba Yaro 2001) et d'économie (Annie Vinokur, 1993) diversifient également le champ des disciplines s'attachant à la question de l'école en Afrique subsaharienne. La sociologie de l'éducation, quant à elle, connaît un renouveau dans les années 1990. Les questions des stratégies familiales face à la scolarisation apparaissent (Marie-France Lange, 1998) tout comme des travaux sur les univers quotidiens des étudiants (Yann Lebeau, 1997) et des lycéens (Suzie Guth, 1997). Une sociologie du genre se fonde (Marie-France Lange, 1998) ainsi qu'une sociologie politique des conflits scolaires (Laurence Proteau 1996, 2003 ; Pascal Bianchini, 2004). Les relations entre école et famille sont développées sur des terrains urbains notamment à Bamako et Abidjan (Bénédicte Kail, 1999). Et les relations entre école et religion sont explorées (Maxime Compaoré, 1995 ; Éric Lanoue, 2002). Au Burkina Faso, des travaux se développent actuellement sur l'« offre et la demande en éducation » dans des équipes pluridisciplinaires et internationales. Globalement, la question des savoirs n'est abordée que de manière périphérique. Il existe quelques travaux francophones sur ce sujet (Corinne Fortier, 1997 ;

Etienne Gérard, 1997 ; Jean-Yves Martin, 2004 ; Adama Ouédraogo, 1998) et un courant anglophone qui évoquent les « curricula[9] », les interactions locales entre école et société ou encore les liens entre savoirs et pouvoirs (Louis Brenner, 2000) sur lesquels je reviendrai. D'une manière générale, la sociologie et l'anthropologie africaniste sur l'éducation ne se sont pas centrées sur l'analyse des savoirs en tant que tels, ni sur les relations entre école et éducation non scolaire à quelques exceptions près (Pierre Erny, 1978, Renaud Santerre et Céline Mercier-Tremblay, 1982, Etienne Gérard, 1992, Nathalie Bonini, 1996). Les auteurs se sont centrés sur les effets de la scolarisation dans la société étudiée. Ce rapide tour d'horizon montre que les études de sociologie de l'éducation sur l'Afrique subsaharienne se sont davantage préoccupées de l'école que de l'éducation familiale ou communautaire. Elles ont également davantage développé une approche des systèmes scolaires qu'une sociologie des savoirs. Cette tendance se retrouve d'une manière générale sur différents terrains (notamment occidentaux) traités par la sociologie et l'anthropologie de l'éducation. Il y a néanmoins, dans ces disciplines, des études qui éclairent cette question, c'est ce que nous allons voir.

2 Approches sociologiques françaises des savoirs scolaires

En Europe, les élites religieuses et intellectuelles ont considéré pendant plusieurs siècles que la question éducative majeure avait trait aux contenus : que faut-il enseigner ? était la question principale. Au début du siècle passé, Émile Durkheim (1938)[10] fait un travail important de relecture historique de ces réflexions. Il montre que les idéaux éducatifs, les programmes scolaires et les approches pédagogiques sont étroitement liés au système social et à ses changements. Il explique notamment comment la culture scolaire « subordonnée à des enjeux religieux et moraux » a laissé place en France à une culture scolaire humaniste plus ouverte à la science en même temps que la société se laïcisait et développait la division du travail (Jean-Manuel De Queiroz, 1995, 36). Cette approche des contenus d'enseignement n'a pas été beaucoup relayée dans les décennies qui ont suivi.

Les travaux de Pierre Bourdieu et de son équipe, qui ont marqué l'essor de la sociologie de l'éducation en France, ne se sont pas centrés prioritairement sur cette question des contenus mais ont plutôt examiné les conditions de réception des contenus. Ils soulignent

[9] Curriculum, plur. curricula.

[10] Les dates indiquées dans cette étude sont -autant que faire se peut- celles les premières éditions. Par exemple : « Durkheim, 1938 » désigne l'ouvrage : DURKHEIM, Émile, 1969 [1938], L'évolution pédagogique en France, PUF, Paris, 403 p. qui publie un cours dispensé en 1904-1905 pour les candidats à l'Agrégation (voir bibliographie).

ou non d'un code culturel permettant de décoder les messages pédagogiques. Leur remise en cause de l'idée d'une école égalitariste, à partir d'une approche ne se limitant pas aux inégalités matérielles, a été un tournant majeur dans les analyses du fait scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964 et 1970). La mise en avant sur la scène épistémologique de la problématique de la réussite scolaire et des inégalités sociales face à l'école ainsi que le développement, dans un premier temps surtout, de méthodes quantitatives d'analyse ont mis en exergue la question des systèmes et favorisé des approches macrosociologiques. C'est à partir de cette approche par l'inégalité de l'héritage culturel que des questions de contenu ou de pédagogie ont été abordées. Par exemple, les disciplines littéraires creusent un peu plus clairement les écarts sociaux que les sciences « exactes », en raison notamment du capital culturel et linguistique, dont les élèves des classes populaires sont moins pourvus que les autres. De plus, les auteurs montrent que selon leur origine sociale et leur mention au Baccalauréat, les étudiants de faculté choisissent des disciplines plus ou moins prestigieuses. Plus les disciplines sont abstraites, plus elles sont valorisées : les sciences sont classées des mathématiques à la biologie ; et les lettres sont hiérarchisées de la philosophie à la géographie. Ce mécanisme fonctionne avec des disciplines refuges pour les élèves d'origine sociale élevée et sans mention au baccalauréat : il s'agit de l'histoire de l'art pour les filles et de la sociologie pour les garçons. Pour la pédagogie, Bourdieu a montré que les enseignements qui explicitent très peu les moyens et les demandes (par exemple une pédagogie orale sans programme clairement défini) favorisent fortement les élèves issus de classes supérieures, tandis que ceux basés sur une rationalisation méthodique et une systématicité de l'enseignement atténuent les inégalités pour les classes populaires. En outre, et c'est important pour mon sujet, Bourdieu aborde avec la question des codes culturels le problème des savoirs pré-acquis ou non par les élèves selon leur origine sociale. Ces codes leur permettent de déchiffrer plus ou moins facilement les savoirs transmis à l'école. Soulignons que l'auteur insiste surtout sur les savoirs ou les codes qui manquent aux classes populaires. Il aborde peu ceux qu'elles possèdent positivement et qui leur permettent de déchiffrer des savoirs non scolaires, voire de déchiffrer différemment des savoirs scolaires. Ce sont sur ces savoirs non scolaires positifs (appelés ici savoirs locaux, voir infra) que je mettrai l'accent dans la présente étude.

Par la suite, la sociologie de l'éducation a continué à aborder la question des inégalités. Globalement, les travaux n'ont pas beaucoup développé la question des savoirs à quelques exceptions notables. Les études qui portent sur les savoirs[11] s'attachent au rôle des

[11] Je considère ici que les savoir-être font partie des savoirs (voir infra).

contenus et des pédagogies scolaires dans les processus de conditionnement des élèves : conditionnement ou modélisation du corps et de l'esprit, apprentissage des structures sociales et des comportements idoines à chaque classe[12]. A la suite de Michel Foucault (qui présente la prison comme le modèle des grandes institutions de la société moderne dont l'école fait partie), différents auteurs ont proposé des réflexions sur le rapport particulier au temps et à l'espace que développe la situation scolaire : Michel Verret notamment (1975) voit dans la distribution scolaire du temps un apprentissage de la prévisibilité préparant à « la rationalité économique et la rationalité politique propres au système social qui en constitue la matrice commune » (cité par De Queiroz, 1995 : 41). G. Vincent (1980) travaille, lui, sur le rapport du corps à l'espace : il montre comment se tenir droit, se mettre en rang, ne pas parler, etc. permet un « quadrillage de l'espace, qui, dressant les corps, vise à discipliner les "âmes" et à réduire à des unités contrôlables la multitude d'une foule » (De Queiroz, 1995 : 41). L'apprentissage de principes de structuration sociale est une question également très présente : le travail scolaire dans les écoles classiques est organisé selon un schéma de concurrence, de compétition individuelle, de hiérarchie liée à des résultats qui apprend aux élèves à légitimer la méritocratie comme principe classificatoire. Dans le même type de logique, Claude Grignon (1971) ou encore Lucie Tanguy (1983), ont montré comment l'organisation de l'enseignement technique proposait un apprentissage symbolique des rapports sociaux d'entreprise. Viviane Isambert-Jamati (1984), elle, a montré que le choix des matières d'éveil par les enseignants était différent pour les classes d'élèves de familles aisées et pour les autres. Les matières choisies favorise plutôt l'autonomie et la créativité pour les élèves de milieu aisé et davantage la soumission technique et sociale pour les élèves issus de classes populaires. Ces analyses traitent finalement de ce que la « nouvelle sociologie de l'éducation » appelle « le curricula caché » (voir infra) : en l'occurrence un rapport au temps, à l'espace et à une forme de structuration sociale particulière reproduits par une société donnée.

Dans le même ordre d'idées, d'autres auteurs ont montré comment la pédagogie, les attentes des professeurs et la communication jouent un rôle dans le processus de reproduction social. Viviane Isambert-Jamati (1990) montre qu'au sein de l'enseignement d'une même discipline (le français) les divergences pédagogiques produisent des divergences sociales. Les enseignants « critiques » (sensibles aux inégalités sociales) favorisent les élèves des classes populaires. Les enseignants conservateurs utilisant des méthodes classiques ne les

---

[12] J'utilise et sélectionne ici dans la synthèse de De Queiroz (1995) et dans mes lectures les éléments qui éclairent mon sujet.

défavorisent pas tandis que les enseignants utilisant des pédagogies « modernes » les désavantagent. La sélection scolaire peut également être activée des « attentes » différentes des professeurs vis-à-vis des élèves en fonction de leur origine sociale (Zimmerman, 1978), de leur origine communautaire (Payet, 1995) ou du sexe (Durut-Bellat, 1990). De la même manière, Sylvain Broccholichi (1994) a montré comment le classement des élèves par leurs notes servait de support à des perceptions subjectives des élèves par les professeurs et à des pratiques productrices d'inégalités. Philippe Perrenoud (1984) montre, lui, comment la valeur scolaire est orchestrée par le choix d'éléments distinctifs ainsi que la prise en compte de qualités sociales et morales ; il insiste sur la fonction sociale de la note. Ces études montrent que les interactions entre le professeur et les élèves sont essentielles pour l'enseignement et les parcours scolaires. Elles rejoignent sur ce point (même si les auteurs ne s'y réfèrent pas toujours) les courants interactionnistes et ethnométhodologistes (voir infra).

Enfin, des auteurs ont insisté sur le rôle, dans ce conditionnement social, du langage et de l'écriture : ceci restera une orientation importante pour le travail présenté ici. Des auteurs anglophones comme Berstein, Labov ou Goody ont eu, à ce sujet, une influence importante en France. Basil Bernstein (1975 a) a montré comment l'enfant en apprenant le code langagier spécifique à son milieu apprend une langue mais intériorise aussi une structure sociale ainsi que la place et le rôle qu'il y occupe. L'auteur explique ainsi que les classes aisées disposent d'un code « élaboré » qui offre un certain nombre d'opportunités et permet un discours plus individualisé que le code des classes populaires. De même, le code « élaboré » est présenté comme plus universalisant que le code « restreint » des classes populaires qui se réfère plus directement aux situations concrètes. William Labov (1978) a fortement critiqué les écrits de Bernstein en dénonçant les dérives de racisme et d'ethnocentrisme de classe que sa théorie entraîne selon lui (le code restreint étant alors perçu comme un « handicap »). Labov montre, lui, que les différences de langues ne sont pas structurelles et que c'est l'exploitation par les institutions de ces différences qui fonde la sélection sociale. Au-delà du débat, l'intérêt de ces approches a été de souligner la liaison entre conflits de classe et différence des niveaux de langage en milieu scolaire. Cette question de code a également été abordée par Bourdieu et Passeron notamment dans leur analyse du « rapport au langage dans la situation pédagogique » (1965). La question de l'écriture, elle, a pris toute son ampleur dans l'œuvre de Goody (voir infra). A partir d'un terrain africain, l'auteur travaille sur le « passage de la culture orale à la culture écrite, et à tout ce que cette transition impliquerait en termes de changements de forme de cognition » (1996 : 202). Il insiste sur le fait que la présence de l'écriture dans une société modifie radicalement même son rapport à l'oral. Ses travaux ont

inspiré directement ou indirectement différents chercheurs. Bernard Lahire (1993) travaille sur la question de l'écriture pour éviter les écueils de l'idéologie du don, d'une part, et du handicap socioculturel, d'autre part. L'écriture à l'école est une forme de pouvoir qui influence jusqu'à l'oral scolaire alors investit d'un « rapport social scriptural » ; et c'est ce rapport qui construit les différences sociales. Dans son ouvrage, *L'Homme pluriel*, l'auteur insiste encore sur le fait que la langue est détachée à l'école de la réalité et appréhendée par sa structure : « L'école est profondément marquée saussurienne (et, du même coup, antipragmatique et antiphénoménologique) » (2001 : 188). Ainsi, l'apprentissage de la langue scolaire (oral comme écrite) correspond à celui de la réflexivité et c'est ce rapport à la langue réflexive qui pose problème à certains élèves. Dans une problématique relativement proche, un récent colloque en hommage à Viviane Isambert-Jamati (Ramognino, Vergès, 2005) a abordé en détail la question du français comme langue scolaire en France. Nicole Ramognino résume ainsi les trois hypothèses présentes dans ce travail collectif. Premièrement, la langue doit être considérée comme « outil de communication et de socialisation mais aussi comme domaine de savoir et outil productif […]». Viviane Isambert-jamati analyse ainsi « la maîtrise de la langue comme augmentation des capacités cognitives de l'élève » (Isambert-Jamati, 2005 : 32). Deuxièmement, il n'est pas fructueux « de dissocier le social du cognitif ». Troisièmement enfin, la langue scolaire est le « produit d'une histoire politique et savante et une institution sociale de par sa constitution. Ainsi, son apprentissage est aussi l'apprentissage à une culture commune » (2005 : 6)[13]. Pour un terrain africain comme celui de la présente étude, la question de la langue scolaire ainsi posée dans son rapport scriptural doit être complétée par le choix de la (des) langue(s) d'enseignement : doit-on proposer le français (comme c'est le cas dans la majorité des classes aujourd'hui au Burkina Faso) ou le bilinguisme avec les langues locales (comme un projet de réforme le propose), ou encore le bilinguisme français-anglais (comme le recherche l'élite urbaine) ? Des textes d'anthropologues et de linguistes comme Maurice Houis (1971) pour son anthropologie linguistique, Louis-Jean Calvet (1974, 1991) pour son travail sur les rapports entre langue, colonisation et civilisation, ou encore Chadly Fitouri (1983) éclairent cette question. De la même manière, « l'anthropologie de l'interlocution » telle que la définissent Bertrand Masquelier et Jean-Louis Siran (2000) en s'inspirant notamment de la « sociolinguistique

[13] A partir de ces hypothèses, l'auteur propose, à l'issue du travail, de considérer la dimension cognitive collective de l'école et non exclusivement sa dimension normative, « les politiques de la langue comme les politiques d'éducation n'étant que la face visible, souvent productrice d'inégalités, d'un travail collectif de production de connaissances sur la longue durée » (2005 : 8).

interactionnelle » de Gumperz (Masquelier, Siran, 2000 : 32) permet de prendre en compte les multiples aspects des situations d'interlocution.

Ainsi, les études décrites traitent principalement des savoirs scolaires. Ces derniers sont souvent considérés au regard des origines sociales des élèves mais portent peu sur les rapports entre savoirs scolaires et savoirs préexistants[14] de l'élève bien qu'ils insistent sur le caractère normalisant et discriminatoire de l'école. Par ailleurs, l'attention est avant tout portée sur les politiques institutionnelles en terme de contenu et de didactique ainsi que parfois sur les choix (conscients ou non) des enseignants : la réception des savoirs par l'élève ainsi que la mobilisation qu'il peut en faire ultérieurement n'est que rarement abordée. Certains courants anglophones se sont davantage attachés aux savoirs : notamment la « Nouvelle sociologie de l'éducation », l'anthropologie de l'éducation et l'ethnométhodologie.

3 La « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique et les curricula

La « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) née en Grande Bretagne dans les années 60 a abordé tout particulièrement, par la question des curricula, l'analyse de la production sociale des savoirs scolaires. Cette sociologie de la connaissance est de la sorte elle aussi encore étroitement associée à une sociologie du pouvoir. En ce sens, elle se rapproche des études sur l'école républicaine en France qui montre, comme le rappelle Queiroz (1995), l'association entre l'enseignement de la langue française et l'objectif d'éradiquer les langues régionales, l'enseignement de l'arithmétique et l'unification du système métrique, l'enseignement de l'histoire, la géographie, l'instruction civique et le renforcement de l'unité nationale et la formation des citoyens. La sociologie des curricula analyse les impératifs moraux, politiques ou économiques ainsi que les contraintes purement pédagogiques qui président à l'élaboration des contenus scolaires en plus des préoccupations épistémologiques. A cette étude des *curricula formel*, s'ajoute celle des *curricula réel*, c'est à dire ceux qui sont effectivement pratiqués en classe par l'action conjuguée des professeurs et des élèves et celle du *curriculum caché* car « les savoirs scolaires sont transmis de telle façon qu'ils apprennent aussi aux élèves tout autre chose que des contenus de connaissance : un ensemble de schémas sociaux liés à l'organisation de la société » (De Queiroz, 1995, 40).

[14] Je considère ici que les savoirs pré-existants de l'élève ne se résument pas à un certain nombre de codes manquant mais à un véritable système de pensée comprenant également des codes avantageux dans certaines circonstances.

Cette « nouvelle sociologie de l'éducation » est inspirée par l'interactionnisme symbolique américain (notamment par l'école de Chicago), qui, selon Jean-Michel Berthelot, considère à l'inverse des analyses macrosociologiques « qu'aucune situation ne peut se déduire mécaniquement d'un système, mais résulte à l'inverse de la *construction* de sens que réalisent les participants au travers de leurs interactions » (Berthelot, 1999 : 291). George Herbert Mead mais aussi de Erving Goffman inspirent ainsi la NSE. En particulier le travail de Goffman sur *La mise en scène de la vie quotidienne* a un certain retentissement à l'époque. Dans le premier tome intitulé « La représentation de soi », l'auteur pose les premiers jalons d'une ethnographie de la vie quotidienne occidentale où le monde est analysé comme un théâtre. Dans le second tome nommé « Les relations en public », l'auteur insiste sur la dimension politique du comportement inter-individuel : l'ordre social est analysé comme un code fonctionnel qui traduit les rapports de domination et de profit. Selon les tenants de la NSE, cette sociologie dramaturgique est applicable à l'interaction entre le maître et les élèves comme l'explique Jean-Claude Forquin (1990). Le courant s'inspire aussi de la phénoménologie sociale d'Alfred Schütz. Ainsi, par exemple, pour les tenants de la NSE, le monde scolaire est un ensemble de significations intersubjectivement produite par les membres d'une même communauté et constitue ainsi un « labyrinthe de présupposés » pour l'enfant qui arrive à l'école (1990 : 107). Le livre « fondateur » de la NSE édité par Young (*Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, 1971) publie un recueil de textes notamment d'Esland, de Keddie, de Young lui-même et de Bernstein ainsi que certains texte réédités (notamment de Pierre Bourdieu mais dont la participation au courant reste marginale). Les auteurs cherchent à « Saisir le savoir véhiculé par l'enseignement […] comme une construction sociale et un enjeu social […] » (1990 : 105). Comme le souligne Jean-Claude Forquin, ils s'attachent non plus principalement à l'inégalité des chances, aux obstacles à la mobilité et aux déterminants sociaux ou socioculturels de l'éducabilité mais plutôt aux processus effectifs dans les écoles et les classes, aux contenus des savoirs dans les cursus et les programmes (curricula), aux relations sociales nouées quotidiennement par les acteurs. Les principales critiques apportées au courant portent sur le relativisme qu'il développe (et que Young au cours des débats nuancera) ; sur son manque de recherches de terrain ; et sur son caractère microsociologique et descriptif (qui élude parfois les questions de causalité). Pour certains, la NSE doit être complémentaire et non substitutive aux approches macrosociologiques, position que je partage.

Bernard Lahire (1999) déplore que cette « Nouvelle sociologie de l'éducation » ait été peu relayée en France. D'une manière générale effectivement, les travaux anglo-saxons en

anthropologie, en sociologie cognitive ainsi qu'en sociolinguistique qui abordent l'école principalement comme le lieu des transmissions des savoirs sont peu connus en France. Bernard Lahire explique ainsi : « C'est en imaginant une école qui ne serait qu'une simple "machine trieuse", qu'une institution où s'exercerait uniquement de la discipline ou de la confrontation sociale ou qu'un lieu de pure sociabilité fondée sur l'âge, que l'on fait ressortir la place centrale des savoirs scolaires et de leur appropriation. Comment une théorie de l'école pourrait-elle sérieusement faire l'impasse sur ce qui constitue la matérialité spécifique de l'école ? [...] La question légitime du rapport des classes sociales à l'instruction scolaire n'aurait pas dû conduire à effacer les pratiques scolaires d'enseignement, les savoirs scolaires, les rapports différenciés à ces savoirs, les rapports pédagogiques -indissociablement politiques et cognitifs- qui s'organisent à partir de ces savoirs, etc. » (1999 :19). L'auteur développe ainsi les remarques faites par Basil Bernstein au début des années 90 qu'il cite ainsi : « Tout se passe comme si le discours pédagogique n'était en lui-même rien de plus qu'un relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures, un relais dont la forme serait sans conséquence sur ce qu'il relaie ». Lahire explicite les risques de cette vision systémique : sans une sociologie des pratiques pédagogiques, « On peut aboutir à des visions sociologiques décharnées, anhistoriques et formelles du monde social, ne saisissant plus que structures inégalitaires, écarts, proximités différentielles, etc. et nous laissant dépourvus face à ce qui fait le sel du monde scolaire et social, à savoir les contenus (variables historiquement) des activités qui s'y trament et des savoirs qui y circulent, les gestes d'études qui s'y transmettent, les dispositions qui, incessamment, s'y constituent et reconstituent, les formes de relations pédagogiques (qui sont aussi des formes de pouvoir) qui s'y nouent, etc. » (Lahire 1999 : 20). Lahire replace les savoirs au cœur même de la discipline sociologique : « La sociologie est toujours une science cognitive (qui s'ignore parfois comme telle), dans la mesure où elle émet des hypothèses concernant les raisonnements pratiques des êtres sociaux qu'elle étudie [...] En étudiant [les structures mentales] explicitement [...] ou implicitement, les divers courants sociologiques ont toujours affaire aux savoirs et savoir-faire des êtres socio-historiques qu'ils étudient » (idem : 22). A cet égard, l'apport de l'anthropologie de l'éducation américaine et de l'ethnométhodologie qui se sont effectivement développées en avance sur la France concernant ces sujets est particulièrement important.

4 Anthropologie de l'éducation et ethnométhodologie en pays anglophones

Dans les années 30, les approches anthropologiques de l'éducation sont marquées par le culturalisme américain et elles sont souvent centrées sur la question de l'enfance et de la socialisation. En Afrique, comme le rappelle Nathalie Bonini (1996), la question éducative est essentiellement abordée dans les monographies par souci d'exhaustivité et non comme objet principal. Ce n'est qu'après la seconde guerre mondiale que les études commencent à se centrer spécifiquement sur le thème éducatif. Mais l'intérêt porte essentiellement sur l'éducation dite « traditionnelle », souvent présentée comme figée et ignorant la présence de l'école. En revanche, à partir des années 60 et 70 se développe aux USA, et dans une moindre mesure en Grande Bretagne, un important courant d'anthropologie de l'école, assez structuré académiquement avec notamment sa revue *Anthropology and education quarterly*. A la suite de George Spindler (1955), les auteurs s'attachent à appliquer les méthodes d'ethnologie à des terrains occidentaux pour lesquels ils conservent des questions sociologiques classiques comme celle des inégalités. Le courant est inspiré, comme la NSE, par la mouvance de l'école interactionniste de Chicago ; ses objets de recherche sont les interactions entre les acteurs, la réalité quotidienne de la classe et de l'établissement mais aussi -et c'est important pour mon travail- les relations entre école et communauté. Comme le souligne Agnès Henriot (1990), l'anthropologie américaine de l'école a pu effectivement développer l'analyse du fonctionnement de l'institution scolaire au sein de « communautés » rurales dans des pays étrangers (comme en Allemagne, Spindler 68), au sein de communautés indiennes en abordant la question des discontinuités culturelles (Spindler 74, Ogbu 82), ou de quartiers populaires comme les ghettos noirs aux USA (Rosenfeld 71, Ogbu 81). Mais l'attention portée aux questions de communication en classe a fait petit à petit apparaître le milieu comme un contexte davantage que comme un objet d'analyse. Globalement, l'anthropologie passe ainsi d'une approche culturaliste à une anthropologie de l'éducation (sur des terrains exotiques et aux USA à partir des années 50) puis à une anthropologie de l'institution scolaire dans les années 70. Cette évolution signe le déplacement de l'objet anthropologique de l'exotique au familier, d'une part, et de la famille à l'institution scolaire, d'autre part (Henriot, Derouet & Sirota, 1990). Dans la même mouvance, John Gumperz et Dell Hymes développent un travail d'ethnographie de la communication qui analyse le langage tel qu'il est utilisé en situation naturelle et non pas tel qu'il se constitue (1972). Une ethnologie de l'éducation se développe aussi en Grande Bretagne. Elle est principalement pratiquée par des

sociologues (Peter Woods, 1983, 1990). Cette sociologie interactionniste développe des analyses sur le curriculum formel et moral (Musgrave, 1978), sur le curriculum réel (Eggleston, 1979) et le curriculum caché (Snyder, 1971) comme le rappelle Sirota.

Dans la même logique, se développe également en Grande Bretagne le courant ethnométhodologiste qui sera diffusé en France par notamment par Alain Coulon (1987). Cet auteur explique que pour ce courant inspiré lui aussi par la phénoménologie sociale de Schütz, le monde quotidien intersubjectif y est considéré comme la base du monde social (ce sont des mondes expérimentés et privés qui, transcendés, constituent le monde social) et que l'interactionnisme symbolique a été là encore une source d'inspiration. Pour l'ethnométhodologie, à l'inverse d'une approche durkheimienne stricte, « La conception que les auteurs se font du monde social constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de l'analyse sociologique » (Coulon, 1987 : 10). Une des originalités du courant est ainsi d'insister sur la prise en compte du sujet pensant. Selon l'expression de Garfinkel, l'acteur social n'est pas « un idiot culturel »[15] et la sociologie doit s'inscrire dans la reconnaissance de ses capacités réflexives et interprétatives (non radicalement éloignées de celles du chercheur). Harold Garfinkel (1952, 1967) développe une approche constructiviste que son fameux cas « Agnès »[16] évoque bien. Aaron Cicourel (1963) est également une figure importante du courant. Élève de Garfinkel, il s'en sépare vers 1975 pour travailler davantage sur des recherches cognitives en analysant notamment les processus de décision en milieu médical (2002). Sur le terrain de l'éducation, des travaux sont réalisés concernant les interactions en salle de classe notamment avec *Learning lessons* (Hugh Mehan, 1979). Selon cet auteur, résume Coulon, un « élève compétent sera celui qui saura faire la synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche » (Coulon, 1987 : 92). Les études portent également sur les test et les examens, sur le conseil d'orientation ou encore sur « le métier d'étudiant » (qui consiste notamment à une intégration de codes). Si ces travaux contribuent parfois à l'analyse de « l'inégalité en train de se faire », *Making Inequality* (Rosenbaum, 1976), on leur a parfois reproché de fournir souvent beaucoup de descriptions très minutieuses et d'oublier les rapports de force (Henriot, Derouet, Sirota, 1990).

En France, ces courants anglosaxons ont commencé à être repris depuis les années 80 comme l'expliquent Régine Sirota, Jean-louis Derouet et Agnès Henriot-Van Zanten (Henriot, Derouet, Sirota, 1990). Les terrains sont plus restreints et des emprunts sont faits à différentes

---

[15] Cité par Coulon, 1987 : 48.

[16] Transsexuel pour lequel il montre l'importance des interactions dans la construction du personnage social.

disciplines (psychologie sociale, sociolinguistique, etc.). Des études abordent la question de l'école et de son milieu (De Queiroz 1981, Bernard et Buisson 1981), de l'établissement et de la classe. Régine Sirota a ainsi développé dans sa thèse l'analyse des interactions en classe (1984), la classe étant considérée comme « l'incarnation du processus de scolarisation » avec ses curricula formel, caché et réel. L'auteur cherche à saisir la part d'autonomie des instituteurs à l'intérieur de l'école et à interpréter le comportement des élèves en fonction de leurs trajectoires familiales. Sirota explique à ce sujet que la sociologie française a longtemps ignoré la classe comme échelle pertinente d'analyse[17] ainsi que les apports anglo-saxons (Henriot, Derouet, Sirota 1990). Mais progressivement, les interactions entre les disciplines ont permis de « mettre en évidence les apports et les faiblesses d'une sociologie des inégalités scolaires principalement orientées autour des théories de la reproduction, car à travers ces études se trouvent soulignées la part d'autonomie de la situation de classe et la complexité des mécanismes adaptatifs et des stratégies de mise en place par les acteurs eux-mêmes » (1990 : 179). L'auteur insiste et prend ainsi position pour un retour à l'acteur : « L'ensemble de la sociologie française, à la suite d'une certaine "crise de ses paradigmes hégémoniques" s'oriente vers un "retour à l'acteur" selon l'expression de Touraine. Ne cherchant plus à produire d'approche globalisante où les individus sont considérés comme les agents d'un fonctionnement structurel les dépassant, elle considère l'individu comme acteur -individuel ou collectif- dont il faut interroger la diversité des pratiques et la marge d'autonomie […] De nouveaux objets se dessinent alors dans le champ de la sociologie de l'éducation, ne remettant pas forcément radicalement en cause les apports des théories macrosociologiques mais les dialectisant en se tournant vers l'étude de phénomènes spécifiques » (1990 : 180). Je reprendrai dans mon étude cette conception qui allie analyse du système et stratégies des acteurs.

Les interactions entre anthropologie, ethnographie et sociologie anglophone et francophone ont ainsi permis une certaine évolution des recherches sur l'école : plus ouvertes au milieu (moins centrées sur l'école), plus centrées sur les acteurs, leur quotidien et leur pensée (moins orientées vers les structures), plus tournées vers les élèves et les familles (et non principalement sur les professeurs et les décideurs), plus ouvertes aux différentes échelles d'analyse et moins sur un seul niveau national, etc. Mais l'anthropologie et l'ethnologie de l'école ont globalement peu développé l'analyse des savoirs (à la différence de la NSE), c'est

[17] Il existait des travaux en science de l'éducation (mais parfois behavioristes), en didactique (psychologie et épistémologie), en sociolinguistique (s'inspirant notamment de Bernstein, Labov, Gumperz et Hymes) et en psychosociologie (JC Filloux).

ce que souligne Pierre Clanché (2000) qui a analysé les courants de l'anthropologie de l'éducation et leur relatif intérêt porté aux savoirs et à la didactique. L'auteur distingue la méthode ethnographique bien décrites par Woods (1990), Berthier (1996), Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) qui se concentre finalement assez peu sur la transmission des savoirs eux-mêmes ; l'ethnométhodologie introduite en France par Alain Coulon (1987, 1993) ; l'éducation comparée (avec notamment Lê Thành Khôi pour l'approche culturelle, 1984) qui se centre peu sur les systèmes d'apprentissage ; et les ethnosciences qui entretiennent des rapports distants avec l'éducation formelle (Ascher, 98). L'auteur décrit ensuite différents courants d'anthropologie de l'éducation sur lesquels je ne m'arrêterai pas ici (« modèle expérimental » de Spindler, « modèle transactionnel » de Gearing, « modèle interactionnel/interprétatif » de Gumperz et Mc Dermott, modèle « ethno-écologique » de Ogbu). Il explique que si l'un des acquis est d'avoir développé plusieurs échelles d'analyse anthropologique en interactions entre elles qui donnent sens aux pratiques scolaires les plus concrètes, l'anthropologie n'a finalement que peu abordé le contenu même des savoirs. Et ajoutons que le travail sur les contenus même des savoirs scolaires et leurs relations avec les savoirs pré-existants des élèves ne semble pas ici faire l'objet principal de recherches. Cette absence d'analyse de la relation entre savoirs scolaires et savoirs pré-existants de l'élève est en partie comblée par la sociologie cognitive ainsi que par la notion de « rapports au savoir » que les sciences de l'éducation notamment utilisent.

5 Approches des « rapports au savoir »

La notion de rapport au savoir a été employée par de nombreux auteurs et je ne ferai pas ici l'historique de son usage. Notons cependant que l'expression a été utilisée par Bourdieu notamment pour souligner un rapport au savoir différentiel selon les clases sociales. L'élève issu d'une classe aisée a un rapport « souple » au savoir tandis que celui issus d'un milieu populaire a un rapport au savoir plus « besogneux » (cf. l'idéologie de l'élève « brillant » ou « doué »).

Sans utiliser ce terme et sans toujours s'appliquer au terrain éducatif, la sociologie cognitiviste, propose néanmoins aussi une approche particulière des rapports au savoir. Le cognitivisme est à la croisée des disciplines comme l'épistémologie, la psychologie, les sciences de la computation et de l'intelligence artificielle, les neurosciences, la linguistique et les sciences sociales comme l'économie, l'anthropologie (Georges Vigarello, 1998 : 85).

Dans cette approche, les auteurs s'interrogent « moins sur les croyances à caractère collectif que sur les actes cognitifs et sur leur signification dans les pratiques sociales » (Pierre Ansart, 1999b : 85). L'ouvrage collectif intitulé « Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives » (Anni Borzeix, Alban Bouvier, Patrick Pharo, 1998) développe ainsi un certain nombre d'axes de travail tels que : les théories de l'idéologie et de l'erreur, la sociologie des catégories et la sémantique cognitive, la cognition en action, l'argumentation et la diffusion des représentations. Alban Bouvier explique ainsi l'utilisation du terme de cognition : « Dans la mesure où les processus cognitifs sont bientôt apparus comme étant largement inconscients, l'usage s'est imposé de parler de "cognition" plutôt que de connaissance, terme largement chargé de connotations opposées » (Borzeix, Bouvier, Pharo, 2003 : 10). Les auteurs se placent généralement dans une proximité de la phénoménologie (Husserl et surtout Merleau-Ponty) et dans des modèles proches de l'interactionnisme et des questions de l'intersubjectivité (avec des références à Cicourel). Leurs analyses, parfois tangentielles à la philosophie, s'interrogent sur la place de la connaissance entre un pôle caractérisé notamment par l'individuel et le biologique et un autre par le collectif et le social. Les importances relatives du naturalisme et du causalisme sont ainsi interrogées dans différents textes. L'ouvrage aborde également, avec le logicien Jean-Blaise Grize, la question des représentations sociales sous l'angle des interactions ; démarche que Grize avait déjà présenté dans sa participation à l'ouvrage sur « Les représentations sociales » coordonnées par Denise Jodelet (Grize, 1989 : 152-168). L'auteur dans son article intitulé « Logique naturelle et représentations sociales » y faisait une analyse du discours verbal (pas du discours corporel ni mathématique) et des renseignements qu'il donne sur les représentations auxquelles participent le locuteur et l'interlocuteur. Pour l'auteur, « En deçà et au-delà de la connaissance scientifique, il existe des savoirs dont nous vivons […] la logique naturelle peut mettre en évidence un certain nombre des aspects qui constituent les représentations » (Grize, 1989 : 167). L'approche de Grize est intéressante ici du fait de l'importance qu'il donne au discours et la manière dont il y décèle des savoirs quotidiens et des représentations présentes dans ce qu'il appelle la « logique naturelle ». Cette approche s'inscrit aussi dans les réflexions sur la manière d'aborder l'acteur comme sujet pensant ainsi que dans les questionnements sur les types de rationalité qui fera l'objet du second chapitre.

Dans une perspective assez différente, le terme de rapports au savoir a été récemment réutilisé en France notamment par des équipes de recherche en sciences de l'éducation. L'une des équipes nommée "Savoirs et rapport au savoir" a été constituée à Paris X, dans l'URF de « psychologie et sciences de l'éducation » par Jacky Beillerot. Cette équipe du CREF (Centre

de recherche éducation et formation) a publié une série d'ouvrages collectifs autour de la question du rapport au savoir : « Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques » (Jacky Beillerot, 1989), « Pour une clinique du rapport au savoir » (Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, 1996), « Formes et formations du rapport au savoir » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 2000), « Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles » (Collectif, 2003). Le groupe de recherche utilise, d'une part, une approche clinique et socio-clinique (« afin d'étudier le sujet singulier dans la dynamique de ses apprentissages, tant d'un point de vue psychique qu'en fonction de sa situation institutionnelle, sociale et socio-sexuée »), et d'autre part, une approche sociocognitive (« permettant d'étudier les processus d'apprentissage et de formation dans leurs dimensions psychologiques, pédagogiques et sociologiques » centrée sur l'étude de groupes d'individus et utilisant l'enquête par questionnaire)[18]. Les axes de recherche abordent les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves, la formation des adultes et de l'autoformation ainsi que les identités sexuées et les rapports sociaux de sexe.

Un autre groupe de science de l'éducation a aussi développé une approche en termes de rapport au savoir : l'équipe ESCOL fondée par Bernard Charlot (1992, 1999) à Paris VIII (aujourd'hui coordonnée par Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex). Dans un ouvrage théorique, Bernard Charlot (1997) fait appel à différentes approches (philosophiques, psychologiques, sociologiques…) pour fonder ce qu'il appelle une « sociologie du sujet ». Il replace le savoir dans le rapport qu'entretient le sujet au monde et à la société. Bernard Charlot écrit ainsi : « Le rapport au savoir se construit dans des rapports sociaux de savoir » (Charlot, 1999 :102). Selon l'auteur, contrairement à l'information (donnée extérieure au sujet) et à la connaissance (expérience personnelle subjective et intransmissible), le savoir est une information communicable appropriée par le sujet confronté à d'autres sujets. C'est une information disponible pour autrui, c'est le résultat des relations du sujet au monde. Il n'y a pas de savoirs mais des rapports de savoir au monde. Il s'agit d'« un rapport symbolique, actif et temporel [...] d'un sujet singulier inscrit dans un espace social » (idem : 91). Ces conceptions ainsi d'ailleurs que celles des interactionnistes radicaux soulèvent les questions d'ordre philosophique posées par la phénoménologie. Par exemple, lorsque l'auteur dit « il n'y a pas de savoirs mais des rapports de savoir au monde », où place-t-il le livre ? Quelle existence a un livre scientifique dans un univers où rien n'existe d'autre que des interactions ? Le livre n'en est qu'un reflet, un support ? Pour moi, il a une existence propre, en dehors de

---

[18] Site internet : http://www.u-paris10.fr/52124470/0/fiche_cref__pagelibre/, consulté le 23 mai 2006.

l'existence des auteurs et des éditeurs qui l'ont produit et de leurs intentions. Il dépasse donc les interactions et fournit un effet propre. De la même manière, le livre scolaire est davantage que l'intention de ses auteurs. Il produit un effet propre qui influence l'usage qu'en font les enseignants, les élèves et parfois la famille des élèves (voir partie III). Les travaux d'ESCOL portent sur des thèmes proches de la discipline sociologique : « évolution socio-historique des contextes et des formes d'éducation et d'enseignement », « différenciation scolaire et différenciation sociale », « socialisation scolaire et non scolaire », « recomposition des modalités du travail éducatif entre les différentes institutions que sont la famille, l'école, les associations périscolaires, etc. »[19]. Viviane Isambert-Jamati voit dans leurs travaux une réflexion intéressante sur les causes des problèmes scolaires à partir des jeunes défavorisés eux-mêmes (comme l'avaient avant fait auparavant Lucien Sève et Richard Hoggart). Le sens que les jeunes (dans leur contexte de sociabilité) sont amenés à donner à ce qu'on leur fait apprendre est primordial dans leur réussite scolaire. Et le rapport à l'écriture est une clef de ce rapport : la vie en situation précaire des classes défavorisées augmente la difficulté à décontextualiser et engendre parfois des difficultés à aborder le rapport scriptural du savoir scolaire. De plus, pour ces élèves, l'apprentissage scolaire correspond à (et est ressenti comme) une « mutation du personnage social » qui n'est pas toujours bien acceptée (Isambert-Jamati, 2005).

Sur des terrains proches du mien (populations peu scolarisées du Mali, du Burkina Faso urbain et du Maroc), Etienne Gérard *(à paraître*) fait évoluer les termes de la question en utilisant l'expression de « *raisons de* savoir » qui lui permet d'évoquer avec précision les raisons sociales des rapports au savoir. Les questions des rapports entre savoir et pouvoir sont largement abordées dans ses écrits : selon l'auteur, l'accès aux savoirs et leur transmission sont au cœur de jeux de pouvoir ; la culture scolaire et les usages de l'écriture sont conditionnés par des règles sociales locales ; et la mise à l'école ainsi que l'adhésion aux schémas scolaires sont conditionnés par la place de l'école dans la société et les mécanismes de différentiation de cette dernière. L'auteur éclaire les problèmes des processus de mobilité sociale, de l'individualisation ainsi que des usages sociaux de différents types de savoirs (non scolaires et scolaires). De manière originale, surtout sur un terrain africain, Gérard s'intéresse donc à la fois aux savoirs scolaires et aux savoirs non scolaires en terme d'éducation et de processus sociaux. Mais en se centrant sur les rapports de forces liés aux savoirs, l'auteur développe peu l'analyse de la cohérence interne de chacun des savoirs, de leurs significations

---

[19] Site Internet : http://escol.univ-paris8.fr/rubrique.php3?id_rubrique=1, consulté le 23 mai 2006.

propres et de leurs métissages. D'une manière générale, à l'exception de quelques auteurs, les travaux que j'ai décrits s'attachent globalement peu à la question des relations qu'entretiennent les savoirs locaux (perçus comme un système de pensée) et les savoirs scolaires. Différents auteurs se sont attachés à réfléchir aux relations entre l'école et le milieu d'origine : école et famille, école et culture populaire, école et milieu rural, école et milieu ethnique... Mais les études ont abordé la question surtout sous l'angle des rapports sociaux et de cultures de classes et ont peu examiné le rôle que les savoirs et leurs formes peuvent jouer dans ces interrelations (voir ci-dessous).

Pour ma part, comme expliqué ci-dessus, j'utiliserai le terme de « rapport au savoir » pour travailler sur la façon dont un individu (ou un groupe) fait un usage social et politique des savoirs, mais aussi sur la manière dont il développe des processus cognitifs spécifiques révélateurs d'un rapport au monde particulier. Ces processus cognitifs ne sont pas toujours principalement caractérisés par les jeux de pouvoir qu'ils vivent.

Les sciences humaines ont développé un intérêt relativement tardif pour les savoirs éducatifs d'une part ; et pour les terrains africains sur ces sujets, d'autre part. La présente étude souhaite examiner les savoirs éducatifs au Burkina Faso en orientant son analyse sur la problématique des rapports au savoir tant d'un point de vue social que cognitif. Certaines des démarches qui viennent d'être succinctement évoquées m'ont inspirée et je les développerai plus en détail dans mon analyse. Pour l'instant, il est nécessaire d'évoquer un débat, trop fondamental pour qu'il soit repris en tant que tel au cours du travail mais qu'il faut aborder de manière préliminaire à mon sujet : c'est celui du « grand partage ».

CHAPITRE II : LES SAVOIRS SAVANTS ET LA QUESTION DU « GRAND PARTAGE »

Nous nous sommes intéressés jusqu'à présent aux analyses concernant principalement les savoirs scolaires. Ces savoirs étant la transposition didactique de « savoirs savants », on ne peut faire l'économie des réflexions sur ces derniers. Et ce notamment parce que la question n'est pas simple : dans un pays comme le Burkina Faso, que sont les « savoirs savants » à transmettre ? Sont-ce les « savoirs scientifiques » développés dans les laboratoires (occidentaux, africains, etc.) et/ou les « savoirs locaux » ? Et que sont ces « savoirs locaux » : uniquement des formes exotiques du « sens commun » ou parfois aussi des savoirs universellement reconnaissables ? J'analyserai au cours du développement de l'étude surtout la façon dont les différents acteurs traitent cette question au quotidien. Mais il est utile de revenir au préalable sur les études et les polémiques qui ont entouré depuis longtemps ces essais de définition des savoirs scientifiques et des savoirs locaux. *De quelle manière peut-on analyser « le savoir de l'Autre » (celui que certains appellent le populaire, l'exotique) ?* Telle est finalement la question centrale du débat.

1 De l'étude des savoirs « traditionnels » aux ethnosciences

Le développement de l'intérêt pour les savoirs locaux a été progressif et parfois parallèle dans différentes disciplines en Occident : sciences naturelles, ethnologie et sociologie se sont progressivement ouvertes à cet objet et aux questions qu'il entraîne. Il existe une longue expérience d'analyse des savoirs locaux en anthropologie même s'ils ne sont pas toujours évoqués en tant que tels et s'il n'y a pas toujours d'analyse sur leur statut épistémologique. En particulier, les études « de la culture » des autres civilisations qui ont souvent été critiquées en raison d'un certain statisme de leurs descriptions et d'une fréquente omission des rapports de force sociaux ont néanmoins fourni de précieux renseignements sur le fonctionnement logique de différents domaines (littérature orale, religion, mythes, etc.) qui, selon moi, peut être compatible -pour une approche de terrain- avec une anthropologie dynamique. Je ne peux pas retranscrire ici l'histoire de l'ethnographie, ses différents courants, ses rapports avec la colonisation, ses orientations actuelles etc. Notons simplement que certains auteurs ont abordé, au travers de leurs études sur des faits culturels, la question des systèmes de pensée : c'est le cas de Michel Cartry, professeur émérite au CNRS dans l'équipe

de recherche « Systèmes de pensée en Afrique noire », dont les travaux ont porté sur la société gourmantchée sur laquelle nous travaillons (Cartry, 1963, 1966, 1968, 1976, 1978, 1979, 1992).

Développons ici plutôt l'importance des savoirs naturalistes comme pôle de recherches sur les « savoirs traditionnels » en Occident comme ailleurs. Ce pôle a effectivement été fondamental dans l'évolution des recherches (y compris anthropologiques) sur ces savoirs et mérite un rappel historique éclairé par Jacques Barrau (Barrau, 1993). La prise en compte des savoirs et des savoir-faire populaires sur les plantes (présente dès l'antiquité avec Pline et Dioscoride) s'est développée -quoiqu'en toute ambiguïté- à l'époque précoloniale et coloniale. Cette période n'a pas été marquée seulement par le mépris et même l'ignorance des colons pour les indigènes et leurs savoirs : le renforcement des échanges ont immanquablement créés aussi parfois un intérêt réel comme en témoigne la préface ambiguë de Robert Randau (écrivain et inspecteur des affaires administratives) à l'ouvrage du voltaïque Dim Delobsom intitulé *Les secrets des sorciers noirs* (1934). Mais revenons aux savoirs naturalistes avec, au 17ème siècle, un dénommé Rumphius de la compagnie hollandaise des Indes orientales qui réalise un important travail sur plantes locales *avec* les classifications locales. En 1895, l'américain Harshberger réalise des recherches sur les ressources exploitables *au travers des* savoirs et savoir-faire des sociétés « archaïques ». Enfin, pour ne retenir que quelques travaux clefs, au XIXème siècle français, le folkloriste[20] Eugène Rolland publie un long ouvrage intitulé *Flore populaire de France ou Histoire naturelle des plantes dans leur rapport avec la linguistique et le folklore, 1896-1914*.

Au même moment, Durkheim et Mauss publient « De quelques formes primitives de classification : contribution à l'étude des représentations collectives » (Durkheim et Mauss, 1903) qui propose les premières grandes réflexions sur les savoirs des autres cultures. Auguste Chevalier réalise également un immense travail de prospection en Afrique des ressources végétales tropicales. Professeur au muséum national d'histoire naturelle, son laboratoire constitue le berceau français de la recherche en ethnobotanique : il s'intéresse aux végétaux mais aussi aux savoir-faire locaux concernant ces végétaux, à leurs produits et aux hommes détenteurs de ces savoirs. Pionnier également, Maurice Leenhardt fait appel au muséum de Paris pour identifier des espèces végétales utilisées par les Kanak et inaugure ainsi des travaux transdisciplinaires. En 1943, enfin, Andrè-Georges Haudricourt publie *L'homme et les plantes cultivées*, ouvrage toujours réédité aujourd'hui, où il utilise pour la

[20] Le folklore tenait alors lieu d'ethnographie et d'ethnologie en France.

première fois en France le terme d'ethnobotanique. Formé à la fois par Mauss et par Chevalier, il présente cette recherche comme un travail profondément transdisciplinaire. Enfin, Claude Levi-Strauss participe, quant à lui, au *Handbook of south american indians* (Steward, 1948-1952) en rédigeant un chapitre entier sur les végétaux spontanés utilisés par les Indiens.

Une « nouvelle ethnographie » se développe ainsi petit à petit : « l'ethnoscience ». Le terme apparaît dans les années 50 avec des ethnologues américains de l'université de Yale dont Harold Conklin fait partie (1980). L'ethnoscience, inspirée de la linguistique, travaille beaucoup sur les classifications faites par les « indigènes ». Le terme d'ethnoscience désigne ainsi l'objet de recherche et non la discipline scientifique : il s'agit de faire une étude minutieuse et méthodique des savoirs populaires (*Folkscience*). Dans la motivation de découvrir des constantes humaines dans la connaissance, les auteurs réalisent des travaux à partir d'observation de faits de sociétés et des relations entre la société et la nature. Dans les années 70, le courant se diversifie dans ses sujets et s'applique à tous les domaines concernés par les « savoirs indigènes » avec des auteurs comme Bob Fox, Bill Sturtevant, Charles Frake, Brent Berlin. Il rejoint ainsi progressivement le courant ethnométhodologiste et son intérêt pour l'« étude des savoirs et des stratégies mentales employées par l'homme ordinaire dans sa vie quotidienne » (Dortier, 2003 : 20). Dans son célèbre ouvrage « La pensée sauvage », Lévi-Strauss (1962) contribue à faire connaître l'ethnoscience en France (il fait notamment référence aux travaux d'Harold Conklin) et, surtout, il marque une étape décisive dans la reconnaissance de la rationalité de tous. Il oppose la notion de « pensée sauvage » à celle de « mentalité primitive », cette forme de « prélogique » qui ne connaît pas le principe de non contradiction (A ≠ non A) telle que la définit Lévy-Bruhl (1925). Lévi-Strauss décrit, avec la pensée sauvage, l'état de la pensée présente chez tout homme lorsqu'elle n'est pas encore cultivée, domestiquée. Plus tard, Lévy-Bruhl renonce à la notion de mentalité primitive dans ses *Carnets* (1948) et développe déjà une analyse très fine des processus de métissage cognitifs. Mais lorsque « La pensée sauvage » paraît, le livre joue un rôle polémique stimulateur important pour les recherches sur les savoirs locaux. L'ouvrage n'attribue pas de finalité pratique aux savoirs examinés : le penseur primitif organise la nature (plantes, animaux) et sa connaissance naturelle vise d'abord à mettre de l'ordre dans la nature en instaurant un ordonnancement des choses et des êtres. Ce classement repose sur une logique binaire qui privilégie les principes d'opposition et de ressemblance. Il s'agit de constructions provisoires, de « bricolage ». Jusqu'à aujourd'hui, le livre participe au débat. Christian

Bromberger[21] (1986) par exemple reproche à l'ouvrage de ne pas rendre suffisamment bien compte des réalités de ces savoirs : il réalise seulement un examen des « catégories nommées » et isole des systèmes (animaux, végétaux, etc.) avec configuration en arbre très ordonnée qui donne l'illusion d'une classification parfaitement structurée du monde. Le texte de Lévi-Strauss fait comme s'il existait « un champ parfaitement autonome de la connaissance du monde naturel, équivalent indigène de la classification linnéenne », alors qu'il s'agit en réalité « d'univers touffus où se disputent plusieurs logiques » : celle de l'identification, de l'usage culturel et de l'ordre symbolique (Bromberger, 1986 : 4).

En France, au même moment où naît ce débat pour la réhabilitation des savoirs indigènes, autour des années 60, se développe, notamment en sociologie, un courant de pensée inspiré du marxisme dans sa lecture althussérienne qui distingue fortement « science » et « idéologie ». La coupure entre science et idéologie, très utile pour dénoncer les procédés de domination, a cependant alors pour effet de favoriser l'oubli de savoirs que l'on ne peut classer ni dans l'une ni dans l'autre de ces deux catégories : la plupart des affirmations vraies sur lesquelles chaque personne joue sa vie (par exemple « je ne dois pas traverser la route maintenant car une voiture arrive ») ainsi que l'essentiel des valeurs autour desquelles une société s'organise ne sont ni science ni idéologie. Ces savoirs pratiques et éthiques que Weber avait en partie évoqués dans sa distinction entre *Zwerkrationalität* (rationalité orienté vers les buts) et *Wertrationalität* (rationalité orienté vers les valeurs) seront revalorisés ensuite. Mais à l'époque, le modèle scientifique était alors plutôt proche de la physique ou la biologie, et la sociologie vivait l'enjeu de se définir comme science (comme en témoigne l'ouvrage de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue,* 1968). Cela portait à proposer des distinctions claires et notamment à opposer la sociologie au sens commun duquel elle devait s'écarter grâce à une solide expérimentation et un cadre théorique interprétatif rigoureux. C'est le développement de courants comme l'interactionnisme, l'ethnométhodologie ou le cognitivisme en sociologie de la connaissance[22] qui a redonné une certaine importance aux enquêtés et à leurs modes de connaissance, bref aux savoirs populaires. Ainsi, en science de la nature, en ethnologie et en sociologie notamment est progressivement apparu un nouveau regard sur les connaissances de l'homme au quotidien qu'il s'agisse du « citoyen » ou de « l'indigène ». Melissa Leach, James Fairhead ont montré que ces savoirs « du public » correspondent à divers modes de

---

[21] Auquel j'ai emprunté l'expression « les savoirs des autres » pour le titre de ma partie.
[22] Avec des modèles de référence en neurophysiologie et en informatique et parfois à la limite de l'individualisme cognitiviste avec perte de l'approche sociale.

contestation des savoirs scientifiques (anciens et non dues seulement au développement de la modernité dans la phase « réflexive »)[23]. Ces contestations sont traitées différemment selon les contextes (Leach, Fairhead, 2002). Parfois, on parle de « savoir citoyen » ou même de « science du citoyen » : il s'agit d'une compétition directe avec la science produite par des institutions détentrices de l'expertise (par exemple, les parents de personnes atteintes de maladies rares font face à des médecins spécialistes). Dans d'autres contextes, on parle de savoirs « indigènes » et l'on met l'accent sur l'hétéronomie conceptuelle et morale des différents savoirs, et sur des savoirs rattachés au milieu. Ces contextes dépendent en réalité des conditions sociales dans lesquelles peut se produire ou non un affrontement entre théories scientifiques et expertises du public.

Cette récente réhabilitation des savoirs locaux dans les disciplines évoquées se développe aussi au sein des laboratoires pharmaceutiques, des grandes organisations internationales, des ONG, etc. Ce développement parallèle -et partiellement perméable- n'est pas sans dangers épistémologiques et sociopolitiques.

2 Le récent engouement pour les « *traditional knowledge* » et ses dangers

« Les pays pauvres – et les individus pauvres- sont différents des riches
non seulement parce qu'ils disposent d'un capital inférieur,
mais également parce qu'ils jouissent de moins de savoirs »
Banque mondiale (1999 : 4)[24]

Les sciences liées à l'environnement qui ont fait figure de précurseurs restent aujourd'hui motrices dans les recherches sur les savoirs locaux. Elles sont particulièrement en interactions avec les grandes tendances politiques actuelles. Carole Barthélémy (2005) rappelle que ces sciences ont développé depuis les années 60 en France des travaux sur les savoirs locaux. Ainsi, la Mission pour le patrimoine ethnologique a lancé en 1982 un programme pour financer des travaux sur ce thème et inciter la création de réseaux de chercheurs. Les savoirs concernés sont essentiellement les savoirs alors appelés « savoirs naturalistes populaires ». Par la suite, la sociologie environnementale a retravaillé la question

[23] « Le fait que la science ait joué un rôle très différent sous les régimes coloniaux, fascistes et démocratiques, soulève des questions difficiles sur les rapports du public avec l'expertise scientifique » expliquent les auteurs (2002 : 338).
[24] Cité par Bonaventure Mvé-Ondo (2005). Référence : Banque mondiale, 1999, *Rapport sur le développement dans le monde*, Washington DC.

des savoirs locaux par l'étude de la « confrontation entre groupes sociaux ayant des prérogatives différentes sur un objet commun, sollicitant, dans un exercice de légitimation, des connaissances divergentes » (Barthélémy, 2005, 2). Les demandes actuelles faites aux anthropologues dans les projets de gestion de territoires ont dynamisé les recherches dans ce sens : « Les exercices de concertation ou de démocratie participative sont des lieux privilégiés d'observation pour le sociologue de la confrontation entre "savoir-expert" et savoir profane » (Barthélémy, 2005, 2). Notons aussi que, depuis deux décennies, l'intérêt des laboratoires pharmaceutiques de niveau international et les demandes du grand public européen pour les médecines dites « douces » et « parallèles » ont renforcé l'attention sur les thèmes des savoirs locaux naturalistes. Par ailleurs, les recherches et les expertises ont été dynamisées par l'essor du concept de « développement durable ». Ce dernier, ainsi que le refus du pillage des savoirs naturalistes notamment par certains laboratoires, a contribué à faire adopter une motion dans la convention sur la diversité biologique[25] entrée en vigueur en 1993 qui donne un « droit souverain » aux États pour gérer leurs ressources génétiques et préserver leurs savoirs traditionnels, élevés au rang de « patrimoine commun de l'humanité » (Barthélémy, 2005, 1). D'autres éléments ont participé à la revalorisation des savoirs populaires : la constatation de décennies d'échec de projets de développement, le mouvement tiers-mondiste, ainsi que dans les années 70, les travaux de Paolo Freire sur les savoirs populaires. L'UNESCO et la Banque Mondiale ont également développé des programmes de valorisation des savoirs locaux dans différents domaines. Je reviendrais sur ces programmes (partie III), notons juste ici qu'ils sollicitent des chercheurs de rang international pour réfléchir à la question des *Traditional Knowledge.* En témoigne le rapport de l'International Council For Science -ICSU- (2002) intitulé « Science and Traditional Knowledge ». Le document rédigé par des professeurs d'université en mathématique, philosophie, botanique, sociologie, histoire des sciences, etc. issus de différents pays (Norvège, Allemagne, Chine, Kenya, France, USA, Inde) propose une réflexion sur la définition des « traditional Knowledge », les relations entre science et savoirs traditionnels, le rôle de l'ethnoscience et les relations entre science, pseudoscience et savoirs traditionnels. Des propositions d'actions pour le programme sur les savoirs traditionnels -dont la Banque mondiale est chef de file depuis 1998[26]- ont été formulées.

Il existe peu de travaux en langue française consacrés à l'analyse des savoirs locaux tels qu'ils sont définis par ces mouvements impulsés par les OI et les ONG. Des recherches en

---

[25] Déclaration de Rio : Nations unies, 1992.
[26] D'où toute l'ambiguïté des politiques de la Banque quand on compare ce projet et la phrase du rapport de 1999 sur le développement dans le monde mise en exergue ci-dessus.

anthropologie et sociologie relatives aux projets de développement ont cependant abordé ces questions comme c'est le cas notamment de l'ouvrage *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire. Sciences sociales et développement rural* (Boiral, Lanteri, Olivier de Sardan, 1985), des actes d'un colloque réalisé à Bobo Dioulasso et paru sous le titre *D'un savoir à l'autre. Les agents de développement comme médiateurs* (Olivier de Sardan, Paquot, 1991) et du livre de Jean-Pierre Darré sur la France, *La production de la connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence* (Darré, 1999)[27]. De nombreux travaux ont été réalisés sur l'agriculture, le pastoralisme, la pêche, l'environnement, etc. Ils mettent bien en valeur les savoirs et savoir-faire qui président aux pratiques locales en la matière. En revanche, très peu d'ouvrages ont été faits sur les problèmes cognitifs et les représentations comme si la vie sociale et la pensée « mythique » ne présentait aucun caractère de rationalité.

Chez les anglophones, le débat est beaucoup plus important, comme en témoigne le dernier numéro de *International Social Science Journal* consacré aux « savoirs autochtones ». Arun Agrawal y a analysé en détail la façon dont les savoirs autochtones sont mis sur des bases de données, qui ont proliféré cette dernière décennie avec le soutien de la BM, de l'UNESCO, du CRDI canadien, et du PNUD (Agrawal, 2002). Pour l'auteur, ces bases de données constituent de bons exemples de conservation *ex situ* des savoirs autochtones. A la différence des démarches ethnographiques qui leur refusaient parfois leur valeur ou objectif utilitaire, les « savoirs autochtones » sont présentés maintenant (uniquement) sous leur angle utilitaire[28]. Dans les bases de données, le processus de « scientisation » à travers duquel les savoirs autochtones se voient conférer la scientificité se décline en trois étapes. Premièrement, il y a leur « particularisation », c'est-à-dire la sélection des savoirs utiles pour le développement (avec une séparation du contexte et des croyances culturelles qui y sont liées et une valorisation des savoirs techniques). Deuxièmement, on opère à leur « validation » : « Le savoir autochtone doit être remanié à l'image de la science avant de pouvoir être utilisé aux fins du développement […] Par lui-même ce savoir n'a pas d'existence, il n'a que des possibilités» (Agrawal, 2002 : 329). Dans cette étape, on élimine par exemple les gestes, les rituels et les mots qui accompagnent l'administration d'un médicament. La troisième étape consiste en la « généralisation » : il s'agit de cataloguer, d'archiver, et de communiquer à

---

[27] Voir aussi mais de manière éparse et ponctuelle d'autres ouvrages sur le « développement » (partie « ONG et acteurs du développement » de la bibliographie).

[28] Des écrits accompagnent cette démarche selon Agrawal en relevant l'intérêt des savoirs « autochtones » pour l'environnement et le développement : sont abordées la question des droits de propriété intellectuelle des « savoirs autochtones » (Brush & Stabinsky, 1996) ainsi que la dimension culturelle du développement et le système des savoirs autochtones (Brokensha, Warren & Werner, 1980 et Warren, Slikkerveer & Brokensha, 1995). L'auteur leur reproche d'utiliser les savoirs locaux comme une sorte de science d'appoint.

grande échelle (la généralisation se faisant à condition que les autres en fasse usage comme le souligne Bruno Latour). A partir de l'analyse de ces étapes, Agrawal pose la question suivante : après la scientisation, « dans quelle mesure [ce savoir] est resté autochtone et à qui profite sa transformation en savoir scientifique » ? (Agrawal, 2002 : 329). Ce processus distingue les savoirs utiles des autres. Or « conjuguée à la validation scientifique, la valeur d'usage met en jeu le pouvoir de protection » (idem : 330) : c'est-à-dire que la validation scientifique est suivie de la mise en place de projets de développement qui protégent et valorisent les savoirs ainsi sélectionnés au détriment des autres. Les effets de ces bases de données sont multiples : pratique, épistémologique et politique. D'un point de vue pratique, il est possible que ces bases ne soient pas très utiles car elles éliminent le détail, le contexte et l'application qui font justement que ça fonctionne généralement (on rejoint les problèmes de tableaux évoqués par Goody). D'un point de vue épistémologique, selon Agrawal « Les tentatives pour dresser une ligne de démarcation rigoureuse entre les deux [savoirs scientifiques et autochtones] en s'appuyant sur la méthode, l'épistémologie, la subordination au contexte ou le contenu sont indéfendables » (Agrawal, 2002 : 331), je reviendrai sur ce point de vue controversé[29]. D'un point de vue politique enfin, on peut noter qu'« Une fois leurs savoirs coupés des peuples autochtones, [par le processus de scientisation], il n'y a guère de raison de prêter grande attention à ces peuples eux-mêmes » (Agrawal, 2002 : 332). Cette question est de taille et l'auteur écrit ainsi : « L'histoire du colonialisme, qui regorge d'exemples d'échange inégal, devrait mettre en garde contre toute tentation de se consoler à bon compte en imaginant que les forts, lorsqu'ils entrent en contact avec des groupes plus faibles qui possèdent des biens précieux [en l'occurrence leurs savoirs], ne peuvent manquer d'en servir leurs intérêts » (idem : 333). Cet article est proche de certaines de mes interrogations sur la relation entre savoir, pouvoir et développement. Sans une analyse de la façon dont « le pouvoir structure le savoir » et sans des mesures parallèles de renforcement des pouvoirs de ces peuples notamment dans leur maîtrise de ces savoirs, l'effet de ces soi-disantes valorisations des savoirs autochtones risque d'être inversé.

Le récent engouement pour les savoirs autochtone comporte donc des problèmes pratiques, épistémologiques et politiques. Tania Murray Li et Nandini Sundar insistent, elles aussi, sur des risques socio-politiques majeurs. Murray Li montrei, à partir d'une étude en

[29] Voir le débat entre Agrawal, Warren et d'autres chercheurs (Warren, 1996). Pour Agrawal, « les neo-indigenistas semblent avoir peu progressé depuis Lévi-Strauss. Dans une image qui perdure opposant la science aux systèmes cognitifs des populations primitives, Lévi-strauss faisait la distinction entre l'ingénieur et le bricoleur » (cité par Dove, 2002 : 397).

Indonésie, comment des universitaires, des militants et des membres de communautés, en insistant sur la liaison des savoirs autochtones au territoire, peuvent favoriser des purifications ethniques : « Les apologistes des savoirs autochtones insistent sur les liens profonds qui existent entre les peuples autochtones et un sol qui leur est propre, faisant valoir qu'un déplacement peut être synonyme d'ethnocide. Reprise par les peuples autochtones, les hypothèses territorialistes peuvent servir à justifier l'exclusion ethnique et aller dans le sens de droits différentiels fondés sur des hiérarchies d'appartenance » (Murray Li, 2002 : 317). L'auteur insiste sur la manière dont ces discours (y compris scientifiques) sur les savoirs autochtones peuvent rétroagir sur ces derniers. Le savoir est de nature dynamique, il est récursif, « c'est-à-dire plein de boucles de rétroaction, à la fois sources de risques et de chances. Nous faisons partie des mondes que nous étudions et nous devons prendre très au sérieux les responsabilités que cela entraîne » conclut l'auteur (Murray Li, 2002 : 410). Nandini Sundar, quant à elle, montre sur un exemple scolaire (ce qui est très rare dans les études, la majorité des auteurs étant des spécialistes des questions environnementales) comment la valorisation des savoirs autochtones peut servir les positions des groupes dominants qui les définissent. L'auteur montre que l'astrologie a été introduite et valorisée, en tant que savoir autochtone, à l'université par le gouvernement au pouvoir (dont les membres appartiennent à la caste des Brahmanes). Tandis que les peuples autochtones Adivasi ne bénéficient pas d'une bonne instruction scolaire et se voient incités à développer une « autochtonie » redéfinie selon des normes hindouistes auxquelles ils n'adhèrent pas. L'auteur conclut en écrivant que « le "savoir autochtone" est une catégorie politique et contextuelle et non pas substantielle » (Sundar, 2002 : 422). Effectivement, selon elle, « La valorisation d'un certain corps de savoir qualifié "d'autochtone" et son incorporation dans un système formel (qui l'homologue ensuite comme "savoir légitime") repose sur le rang dans la société et la puissance du groupe social qui revendique cette "indigénéité" bien plus que sur la substance du savoir en question » (idem : 413). C'est ce qui favorise, selon Sundar, dans certains lieux comme aux USA, le développement de « pseudosciences ». Les risques sociopolitiques sont ainsi étroitement liés aux positions épistémologiques des divers acteurs sur les différents savoirs. Pour les chercheurs, la caractérisation des savoirs est un sujet également hautement polémique.

3 La question du « grand partage »

Le savant et le populaire, l'abstrait et le concret, le théorique et le pratique, le rationnel et le mythique, le savoir et les croyances, la raison et la tradition… le vrai et le faux : tels sont, en quelque sorte, les termes de ce qui a longtemps été le « grand partage » pour reprendre l'expression de Goody. A ce propos, Sundar, développe une position épistémologique proche de celle d'Arun Agrawal qui refuse les catégorisations faites entre savoirs autochtones et savoir scientifique : « D'aucuns font valoir que le savoir autochtone est par définition informel, intuitif, holiste, local et contextuel, singulier par son appartenance à une culture particulière, transmis oralement ou par la démonstration concrète et dans une large mesure empirique ou technique par opposition à la connaissance théorique. A ce titre, il se situe à l'opposé – ou à l'extérieur – d'un système d'éducation formel qui vise à transmettre un « savoir moderne » universaliste, codifié, uniformisé, souvent compartimenté en matières et en disciplines différentes et dénué de toute visée morale ou normative particulière » (Sundar, 2002 : 413). Ces distinctions (que l'auteur caricature un peu notamment pour la dernière) entre les savoirs ne sont pas valables selon Sundar qui se réfère à différents auteurs comme Agrawal (1995a, 1995b), et Ellen (Ellen, Parker, Bicker, dir., 2000) car premièrement, le système mondial de circulation rend difficile d'identifier précisément les origines des savoirs ; deuxièmement le savoir autochtone est influencé aujourd'hui par le système d'éducation et de développement mondial ; troisièmement, les savoirs scientifiques (des laboratoires et universités) sont eux aussi en partie d'ordre contextuel et issus de la pratique ; et quatrièmement enfin, la transposition des savoirs savants en savoirs scolaires est utilisée socialement. Tout comme Bromberger, les auteurs de ce numéro d'*International Social Science Journal* insistent donc pour dire que la caractérisation des savoirs autochtones est, d'une part, dangereuse, et, d'autre part, inexacte. Ces questions sont loin d'être résolues et font l'objet de travaux actuellement. Par exemple, un colloque s'est tenu à Marseille en juillet 2005 sur « Environment, knowledge and democracy ». La rencontre a proposé comme axes de travail : « Les frontières entre les savoirs scientifiques et populaires ; la diversité culturelle de la connaissance sur la nature et l'environnement ; la place de la connaissance dans la prise de décision, l'environnement dans le domaine publique : processus participatifs, medias… »[30].

Les positions d'ethnocentrisme scientifique qui réduisent l'ensemble des savoirs locaux à de simples croyances ou idéologies ne me semblent pas plus tenables qu'un

---

[30] Traduction libre à partir de l'anglais.

relativisme radical qui mettrait au même plan tous les savoirs. Les savoirs quotidiens des personnes qu'elles soient occidentales ou non (« le populaire », « le citoyen », « l'indigène », « l'autochtone », tout comme le chercheur dans sa vie quotidienne d'ailleurs) -quoique porteurs de vérités pratiques et morales- sont davantage sujets à l'influence du contexte et à l'idéologie que la science qui possède un certain nombre d'outils de distanciation pour s'en défaire. Mais doit-on conclure que les sociétés non occidentales n'ont pas développé de systèmes de pensée propres[31] qui remplissent une fonction comparable à la science en occident pour dépasser le sens commun ? Il existe des savoirs développés dans les civilisations non européennes qui sont produits et détenus par des personnes considérées comme savantes (par exemple sur mon terrain, les griots, les chefs, les guérisseurs, les géomanciens, etc.). Quelle valeur donner à ces savoirs locaux considérés comme savants localement ? Il y a bien dans ces savoirs locaux savants une forme d'institutionnalisation du savoir et une recherche de distanciation plus développée que dans les savoirs quotidiens vis-à-vis de *ce qui est apparent*. Notre étude montrera que le conte possède une forme de rapport réflexif au monde et une démarche heuristique. Mais si les savoirs locaux savants dépassent les savoirs locaux communs, doivent-ils pour autant être désignés comme universels de la même manière que les savoirs scientifiques ?

Je ne prendrai pas davantage position pour hiérarchiser strictement et caractériser dans les détails des différences entre les savoirs locaux savants et les savoirs scientifiques : il s'agit là d'un travail d'épistémologue voire de philosophe (dans le sens où les sciences humaines rejoignent, dans leurs questions fondamentales, la philosophie) tandis que mon travail s'inscrit dans une sociologie de la connaissance et de l'éducation qui a déjà beaucoup à faire avec l'analyse des jeux de sens et de pouvoir. J'examinerai donc plutôt les usages sociaux que les acteurs font des différents savoirs et le statut épistémologique qu'ils leurs confèrent. D'une manière générale, en ce qui concerne les savoirs scolaires, je partage les réflexions de Viviane Isambert-Jamati qui aborde avec méfiance et relie entre elles les questions « du relativisme scientifique en général et du relativisme culturel en sociologie de l'éducation » (Isambert-Jamati, 2005 : 28). Pour l'auteur, effectivement, ce que produit « l'enseignement, ce sont des capacités […] à être un sujet social pensant […] "Apprendre… c'est conquérir une puissance". Cette puissance, même entravée, contredite, par un ordre social inacceptable, augmente malgré tout avec le niveau d'étude » (idem : 29). Ces capacités sont à la fois subjectives et objectives. Il faut donc éviter le « relativisme sociologique » :

[31] Et distincts des savoirs scientifiques développés aujourd'hui dans ces pays.

« Aussi bien dans la réalité à connaître que dans le processus cognitif qui la perçoit, l'organise, "l'explique", il y a du non idéologique, et même sinon du non social, du moins du non indéfiniment relativisable sous prétexte de sociologie [...] Mais je vois la sociologie comme se donnant la part trop belle lorsqu'elle prend tous les contenus scolaires comme arbitraires, et comme seulement "faits pour" différencier, pour écarter certains élèves, et donc maintenir ou accentuer les rapports existants de groupe à groupe » (idem : 29-30). Certes, les savoirs scolaires sont en partie arbitraires en particulier (mais non exclusivement) dans les disciplines non scientifiques enseignées (comme la morale ou l'instruction civique), mais ils ne sont pas que cela parce que la science non plus n'est pas *seulement* arbitraire. La sociologie de la science[32] doit ainsi éviter tout radicalisme : « Que les savoirs (tout objet de connaissance) soient socialement construits, certes ; qu'il ne soient que cela et qu'ils soient donc totalement arbitraires, c'est beaucoup moins acceptable » insiste Viviane Isambert-Jamati (idem : 30). La science et les savoirs scolaires ne sont donc pas *uniquement* arbitraires. Mais une fois le relativisme écarté et l'ethnocentrisme (de classe ou de civilisation) dépassé, l'analyse du statut épistémologique des savoirs locaux n'est pas simple. On peut noter cependant un certain nombre de pistes intéressantes dans cette difficile question que je nomme ici non pour la résoudre mais parce que ce sont des axes de travail également intéressants dans l'étude des usages sociaux et symboliques des savoirs. Il s'agit des travaux sur les processus de métissage, sur la diffusion de l'écriture et sur le développement d'un « pluralisme épistémologique en sciences sociales »[33].

3.1 Le problème du métissage

Pour Michael R. Dove « Le concept de savoir autochtone est une "pratique divisante", qui masque une histoire faite d'interactions et de contestations » (Dove, 2002 : 316). En reprenant le concept de « pratique divisante » proposé par Foucault pour décrire les multiples

---

[32] On peut rappeler notamment avec Pierre Ansart (1999 : 105-107) qu'après les philosophies qui se sont attachés aux questions de connaissance et de progrès social (dans des perspectives souvent évolutionnistes et intellectualistes), ce sont des auteurs comme Marx (avec la critique de l'idéologie), Weber (avec notamment la réévaluation du rôle historique des religions) et Durkheim et Mauss (avec une approche anthropologique des rapports entre formes de société et formes de pensée[32]) qui ont alimenté la sociologie de la connaissance au siècle passé. Par la suite, Altusser dans une perspective marxiste, Scheler dans une approche phénoménologique et Gurvitch (avec notamment *Les cadres sociaux de la connaissance,* 1966) ont poursuivit le travail sur le sujet. Bachelard (1938) fait le repérage d'un type nouveau de rationalité et de ses effets multiples. Canguilhem évoque les déplacements et les transformations des concepts. Plus récemment, les conditions de création des connaissances ont été examinées par Bruno Latour (1989), celles de leur communication par Gérard Namer (1985) et de leur réception par Peter Berger et Thomas Luckmann dans une approche constructiviste (1966).

[33] J'emprunte cette expression à Bogumil Jewsiewicki (2001).

façons dont les sociétés objectivent l'autre et s'autovalorisent, Dove montre que les savoirs des petits cultivateurs d'hévéa d'Asie sont « hybrides » du fait d'une histoire riche d'échanges mais que cette hybridité est occultée à des fins d'appropriation. L'auteur souligne qu'« en rendant problématique la division entre local et extralocal, le concept de savoir autochtone fait oublier les liens existant entre les systèmes locaux et extralocaux ; et en soulignant la nécessité de combler ce fossé, ce concept masque la possibilité que, par exemple, le fossé ait en fait besoin d'être non pas comblé mais négocié » (idem : 396). Il y a ici des pistes intéressantes d'analyse. Notamment, il est tout à fait nécessaire de partir du métissage permanent des cultures et des savoirs plutôt que de l'idée -construite généralement politiquement- d'une pureté originelle. Ceci a clairement été établi par de nombreux auteurs dont Jean-Loup Amselle qui propose une réflexion en terme de « métissage » puis de « branchements » (1990, 2001). Si je partage son analyse de second temps selon laquelle le terme de métissage présuppose tacitement des entités de départ non métissées, je garderai -malgré ce défaut- le terme. Il est plus parlant que l'analogie des réseaux informatiques (des « branchements ») dans le cadre de mon terrain. J'utiliserai donc le terme de métissage (et non pas non plus celui d'hybridation fréquemment rencontré chez des sociologues ou ethnologues examinant les sciences de la nature) en évitant par ailleurs toute connotation négative (issue de la colonisation et de l'image ambiguë des « métis ») ou positive (issue des bonnes volontés du « village planétaire »). Cette question de métissages permet de développer l'analyse d'une société. Que l'on me permette à ce sujet de citer un peu longuement Ralph Linton qui, dès 1936, décrivait ceci :

RALPH LINTON : DE L'HOMME (EXTRAIT)

« Le citoyen américain se réveille dans un lit construit sur un modèle venu du Proche-Orient et modifié en Europe du Nord avant d'être transmis en Amérique. Il rejette des couvertures de coton, cultivé en Inde, ou le lin cultivé dans le Proche-Orient, ou de la laine venant des moutons domestiqués au Proche-Orient, ou de soie, dont on découvrit l'usage en Chine. Chacun de ses matériaux a été filé et tissé par des procédés, inventées par les Indiens des forêts de l'Est, et se dirige vers la salle de bain, dont les appareils sont un mélange d'inventions européennes et américaines, toutes de dates récentes. Il ôte son pyjama, vêtement inventé en Inde, et se lave avec du savon, inventé par les anciens gaulois. Il se rase ensuite, rite masochiste qui semble être venu soit de Sumer, soit de l'ancienne Égypte.

Revenu dans sa chambre, il retire ses vêtements d'une chaise de type sud européen et commence à s'habiller. Il enfile des vêtements qui doivent leur forme, à l'origine, aux vêtements de soie des nomades des steppes asiatiques ; enfile des chaussures faites de peau tannée selon un procédé inventé dans l'ancienne Égypte et découpée selon un modèle venu des civilisations classiques de la méditerranée ; il noue autour de son cou une bande d'étoffe brillamment colorée qui est une survivance atrophiée des châles portés sur l'épaule par les Croates du XVIIIè siècle. Avant de sortir pour le petit déjeuner, il jette un coup d'œil par la fenêtre, faite de verre inventé en Égypte, et s'il pleut, il enfile des caoutchoucs faits d'une gomme découverte par les Indiens d'Amérique centrale, il prend un parapluie, inventé en Asie du sud-est. Sur sa tête il pose un chapeau fait de feutre, matériau inventé dans les steppes d'Asie.

En chemin, avant de prendre son petit déjeuner, il s'arrête pour acheter un journal en le payant avec des pièces de monnaie, ancienne invention lydienne. Au restaurant, il affronte une nouvelle série d'éléments empruntés : son assiette est une forme de poterie inventée en Chine, son couteau est en acier, alliage fabriqué pour la première fois en Inde méridionale, sa fourchette est une invention médiévale italienne et sa cuillère le dérivé d'un objet d'origine romaine. Il commence son petit déjeuner avec une orange venue de la méditerranée septentrionale, un melon de Perse ou peut-être une tranche de pastèque africaine. Il prend du café, plante abyssinienne, avec de la crème et du sucre : la domestication des vaches aussi bien que l'idée de les traire vient du Proche-Orient, et le sucre fut inventé en Inde. Après son fruit et son café, il prend des gaufres, pâtisseries fabriquée selon une technique scandinave à partir de blé cultivé en Asie Mineure. Sur ces gaufres, il verse du sirop de sucre d'érable, découvert par les Indiens des forêts de l'Est. Comme hors-d'œuvre, il peut prendre l'œuf d'une espèce d'oiseau domestiquée en Indochine, ou les languettes de chair d'un animal domestiqué en Proche-Orient, salées et fumées selon un procédé mis au point en Europe du nord.

Après son repas il se dispose à fumer, habitude des Indiens américains, en brûlant une plante cultivée au Brésil, soit dans une cigarette venue du Mexique. S'il est assez endurci, il peut même essayer un cigare, qui nous est venu des Antilles en passant par l'Espagne. Tout en fumant, il lit les nouvelles du jour imprimées en caractères inventés par les anciens Sémites, sur un matériau inventé en Chine, par un procédé inventé en Allemagne. En dévorant les comptes rendus des troubles extérieurs, s'il est un bon citoyen conservateur, il remerciera un Dieu hébreu, dans un langage indo-européen, d'avoir fait de lui un Américain cent pour cent ».

Texte 1 : De L'Homme, extrait. (Ralph Linton, 1936 : 356-358)

La longueur du texte symbolise bien l'importance de l'étude nécessaire pour le chercheur qui souhaiterait retranscrire tous les métissages techniques, linguistiques, religieux, politiques, comportementaux, etc. présents dans un lieu donné à un moment donné. Ainsi, pour retracer ce type d'histoire présente *dans la vie quotidienne* des gourmantché avec lesquels je travaille, il faudrait un temps très important bien que la province où ils habitent soit réputée pour être particulièrement isolée. J'ai donc choisi pour observer ces métissages de travailler sur un lieu précis : l'école et ses savoirs. La référence que je fais à Linton n'est pas un signe d'appartenance au courant de pensée auquel il a contribué. De nombreux courants en sociologie et en anthropologie ont développé une analyse de la question de la culture, comme le rappelle Pierre Ansart en ce qui concerne la sociologie (1999 : 128) : l'évolutionnisme (évoquant un ensemble quasiment naturel, évoluant avec des lois repérables et une hiérarchisation forte entre les cultures), le diffusionnisme (qui se centre sur une analyse historique de la diffusion des traits culturels), le fonctionnalisme (qui propose l'analyse en terme d'ensemble formel et relatif, propre à chaque culture), le structuralisme sociologique (qui voit une concordance entre structures culturelles et structures sociales dans la tradition durkheimienne), le constructionnisme (qui conçoit des créations incessantes de formes culturelles dans différents domaines et des cultures créatrices de pratiques sociales objectives et intériorisées). Pour ma part, j'emprunte volontiers des éléments aux deux derniers bien qu'ils apparaissent à certains auteurs comme opposés. Si l'on ne radicalise pas les méthodes dans des systèmes de pensées absolus, on peut travailler sur les processus et les interactions qui construisent une société sans nier pour autant les structures et les rapports de force qui y président (notamment dans la rencontre de cultures différentes et de leurs métissages).

Une approche intéressante a été développée par Frédéric Thomas sur « l'hybridation » des savoirs en relation avec leurs épistémè. Thomas, dans son travail sur la sylviculture coloniale en Indochine pose la « question de l'hybridation entre des formes de savoir reposant sur des épistémè différentes » l'une moniste, l'autre dualiste (Thomas, 2002 : 3). Il explique que la différence des épistémè rend difficile la connaissance et la reconnaissance du savoir de l'autre. Malgré tout, une production conjointe de connaissances est réalisée à l'occasion de la sylviculture coloniale mais « Chaque fois que les connaissances vernaculaires sont incorporées à la connaissance scientifique du colon, elles subissent une opération d'épuration pour rentrer dans le protocole scientifique […] Dans le cadre des sciences coloniales, ce procès conduit à la déconstruction de la cohérence des sociétés locales en déconnectant les connaissances vernaculaires des cosmographies et des épistémè qui les ont faites » (idem : 5).

3.2 Le rôle de l'écriture

La seconde piste intéressante est celle développée par Goody concernant la question de l'écriture. L'auteur résume lui-même sa démarche ainsi : « Dans *La raison graphique* [1977], je me suis appliqué à mettre en évidence [la] logique propre [des sociétés primitives], à étudier par quels moyens ces sociétés pouvaient repérer les contradictions. Je me suis intéressé non pas à la rationalité *per se*, mais aux manières dont l'écriture permettait une certaine rationalisation. Dans *La logique de l'écriture* [1986], j'ai cherché à montrer comment l'écriture avait pu influencer divers domaines : religion, économie, politique, droit, en particulier en Europe médiévale. Enfin, dans mes essais réunis sous le titre *Entre l'oralité et l'écriture* [1987], je me suis intéressé plus particulièrement aux effets de la transformation des genres oraux par l'écriture » (Goody, 1996 : 203). L'auteur refuse les extrêmes : « Le processus de sécularisation [des savoirs] ne saurait relever d'une théorie dichotomique pas plus que d'une théorie relativiste » (Goody, : 251). Notamment, en termes de dichotomie, une distinction tranchée entre « société froide » et « société chaude » n'est pas pertinence bien que certains de ses éléments restent valables. L'auteur préfère parler de « différences de degrés » (Goody, 1996 : 218) tandis que d'autres évoquent plutôt une continuité (Fernand Ouellet, 2000). En revanche, il avance l'idée d'une étape importante liée aux outils de communication utilisés dans la connaissance et critique Lévi-Strauss qui « entend construire une théorie de la "pensée mythique" sans avoir à s'interroger sur les conditions et les moyens pratiques de production et de la communication (orale) des mythes » (Goody, 1977 : 19). Pourtant si l'on accepte de parler de « domestication de la pensée sauvage », alors c'est l'outil de l'écriture qui est au cœur de ce processus. Jean Bazin et Alban Bensa (dans leur avant-propos à *La raison graphique*) expliquent ainsi que selon Goody, une « société orale n'est pas dépourvue d'esprit critique mais dépourvue des moyens de se constituer une tradition critique » (idem : 9). L'écriture affranchit du temps et de l'espace, permet la construction et la déconstruction ainsi que l'explicitation des idées, transforme d'abord la langue et ce faisant la pensée, permet la création de sciences nouvelles (comme l'astronomie) et d'arts nouveaux (comme la symphonie ou le roman) (Goody, 1993). Dans des études sur l'école, le travail de Goody peut être réutilisé comme l'a fait Etienne Gérard au Mali (1992) et Nicole Ramognino en France (2005). Ramognino rappelle que l'on dit souvent que l'échec scolaire provient en grande partie de l'échec de l'apprentissage du français qui pénalise tout particulièrement les couches populaires et les jeunes issus de l'immigration. Mais l'auteur souligne aussi le fait que c'est pour tous que l'apprentissage du français scolaire est l'apprentissage d'une langue

étrangère : il s'agit là d'une lange écrite. Ramognino insiste sur le fait que « L'écriture permet ainsi un changement de type de mémorisation, et en même temps ouvre des possibilités de traitement de l'information autonomisé du contexte » (2005 : 194). Ces changements de forme de cognition sont essentiels et *actuels* pour tout enfant lorsqu'il va à l'école. D'une façon générale, la démarche de Goody permet, en transposant le débat sur un terrain technique -celui de l'écriture-, d'éviter de trop stigmatiser tel ou tel groupe social ou population tout en écartant les dérives du relativisme. L'auteur se place sur le terrain d'une anthropologie dynamique qui étudie des processus à laquelle j'adhère d'autant plus que l'écriture est un outil à la fois peu développé et en pleine mutation dans la province où ont été menées les enquêtes de la présente étude.

4 Vers un pluralisme épistémologique ?

La troisième piste de réflexion enfin, est celle du « pluralisme épistémologique ». La question peut être posée en ces termes : soit on pense qu'il est possible sélectionner les savoirs locaux, leur faire subir un certain nombre de transformations et de les intégrer à la science ; soit on considère que la science dans sa forme actuelle n'est pas assez ouverte pour les intégrer correctement et que si les savoirs locaux doivent être modifiés, la science aussi doit l'être y compris dans ses paradigmes. La seconde option me semble être une démarche plus pertinente sans être relativiste. Elle pose la question de la capacité de la science et en particulier des sciences humaines à évoluer aujourd'hui.

La science moderne a longtemps été considérée comme une rupture avec le savoir commun qu'elle souhaite remplacer (cf. Bachelard), ce qui explique en partie la difficulté à penser les savoirs locaux et les savoirs scientifiques en terme de continuité sans tomber dans le relativisme. Mais elle ne peut, sous prétexte de ce risque, faire l'économie d'une évolution : la science, et en particulier les sciences humaines qui se sont intéressés aux différentes civilisations, ont subi ces dernières décennies des critiques qu'elles ne peuvent ignorer dans sa construction actuelle[34]. Sans prétendre retracer un historique ni même un résumé des débats, il est intéressant de rappeler quelques éléments saillants. En 1978, Edward Said ouvre la controverse en publiant *l'Orientalisme* : il cherche à déconstruire les sciences orientales modernes créées en Occident et imprégnées par le colonialisme et il retrace une histoire des

[34] J'ai abordé cette problématique dans un article intitulé « Du colonialisme à l'économisme dans les manuels scolaires français depuis 1945 » en cours de correction pour publication.

rapports entre l'Occident et l'Autre (en particulier une histoire des préjugés anti-arabes et anti-islamiques). L'ouvrage, traduit en vingt-six langues, a un fort retentissement : en Inde, en Espagne, au Japon s'ouvrent même des « départements d'études post-coloniales ». Dans son livre *Culture et Impérialisme,* il écrit ainsi que : « La tendance des études anthropologiques, historiques et culturelles en Europe et aux États-Unis consiste à traiter l'ensemble de l'histoire mondiale du point de vue d'une sorte de super sujet occidental » (Said, 2000 : 77). Dans son article « L'orientalisme, 25 ans plus tard » parut peu de temps avant sa mort, il insiste encore sur les responsabilités concrètes des sciences : « Sans perception structurée voulant que ces gens là-bas n'étaient pas comme "nous" et qu'ils n'appréciaient pas "nos" valeurs, il n'y aurait pas eu de guerre [en Irak] » (Said, 2003 : 2). Certains auteurs ont dénoncé la tendance de Said à minimiser le fait que les études orientalistes, en tant que recherches scientifiques hétérogènes et évolutives, ne pouvaient être totalement réductibles à des idéologies (Leclerc, 2000 : 369-370). On peut aussi reprocher à l'auteur de ne pas détailler suffisamment les mécanismes par lesquels les cercles du pouvoir colonial et ceux des sciences et de la littérature se sont concrètement soutenus à chaque période. La démarche d'Edward Said a cependant marqué le débat tant sur les rapports entre savoir et pouvoir que sur les possibilités de penser le monde actuel alors que les échanges s'accélèrent. Les corrélations entre savoir et pouvoir ont été largement analysées par différents auteurs pour décrire des questions géopolitiques, scientifiques et éducatives. Pour Said, héritier de Michel Foucault, le thème est majeur : « Le jumelage de la puissance et de la légitimation, l'une valant dans le monde de la domination directe, l'autre dans la sphère culturelle, est une caractéristique de l'hégémonie impériale classique » (Said, 2000 : 406). Said insiste pour combattre les visions « essentialistes » qui présentent les « civilisations » comme « immuables et imperméables » : « En lieu et place d'un choc des civilisations fabriqué, nous devons nous concentrer sur le lent travail des cultures qui se chevauchent, empruntent les unes aux autres […] » (Said : 2003 : 5).

La question de la perméabilité des civilisations est une question ancienne qui a été souvent évoquée notamment en sociologie et en anthropologie (de Ralph Linton à Jean-loup Amselle que j'ai déjà cités, en passant par Appadurai, 2001, et d'autres auteurs encore). Pour remédier à un ethnocentrisme scientifique qui cache son nom, certains proposent des sciences « multisituées » (Appadurai, 2001). Mais cette proposition peut sembler utopique comme le souligne Jean Copans : « Malgré l'émergence du relativisme culturel et du cosmopolitisme des traditions disciplinaires, les caractéristiques nationales et ethnocentriques conservent, de fait, le dessus dans les paradigmes anthropologiques » (Copans, 2000). Le rejet effectif de

l'ethnocentrisme scientifique passe plutôt par un travail de longue haleine : « L'anthropologie sans frontière commence par une culture professionnelle véritablement mondiale, se conforte par un relativisme historique et se termine par une critique radicale de tout ethnocentrisme. L'anthropologie n'a rien d'un projet virtuel et le web n'est qu'un simulacre de saisie transfrontalière. La pratique de la discipline, nous rappellent les critiques du post-modernisme, est bien celle des terrains en acte, de la rencontre empirique au-delà du textuel » (Copans : 2000). En ce qui concerne l'Afrique, développer une culture professionnelle n'est pas évident en raison de ce que Bonaventure Mvé-Ondo appelle « la fracture scientifique » (Mvé-Ondo, 2005). Dans une conférence de l'ORSTOM « sur la science hors de l'Occident » dont Roland Waast[35] a été le responsable scientifique, Georges Balandier considère que « Le champ des possibilités est bien plus vaste dès l'instant où l'on ne considère pas les cultures des pays du Sud comme a-scientifiques, radicalement étrangères à la construction et à l'exploitation techno-scientifique du réel. Il importe, au contraire, de tirer profit scientifique des autres possibilités qu'offrent des histoires culturelles différentes, des visions du monde différentes et leur mode particulier de construire le réel »[36] (Balandier, 1995 : 15). Mais ouvrir le champ des possibilités nécessite que « L'initiative et la capacité scientifique se renforcent d'abord dans tous les pays du Sud, qu'ils deviennent toujours davantage producteurs de science » (Balandier, 1995 : 16). C'est aussi l'avis de Pierre Halen (2001) lorsqu'il écrit : « Si donc, en quelque lieu, des hommes sont empêchés, faute de moyens, d'enquêter sur nous, alors qu'inégalement, nous avons les moyens de le faire sur eux, l'égalité ne sera rétablie que lorsque ces moyens seront à leur disposition. Il n'y a pas d'autre voie, c'est une plaie ouverte avec laquelle il faut vivre. Mais on ne la soignera pas en assimilant, pour nous sentir moins responsable des inégalités, le savoir scolastique à la globalisation marchande, ou à la modernité génocidaire, encore moins en le confondant avec les savoirs croyants : il est notre seul recours contre leurs insuffisances et les dangers de leur séduction ; il est aussi, en plus du

[35] Les travaux de Roland Waast sont nombreux et portent notamment sur la science dans les pays en développement (en particulier dans les pays africains), les politiques de coopération scientifiques et techniques en Afrique, les enjeux des échanges scientifiques mondiaux. Il a dirigé avec Jacques Gaillard l'ouvrage « La science en Afrique à l'aube du XIXème siècle », qui comprend de nombreux tomes dont un sur le Burkina Faso (Kelfaoui, 2000).

[36] Dans cette phrase, Balandier semble être proche de l'idée de la nécessité de modifier les sciences et de les renouveler. Mais dans une autre partie de sa conférence, il propose plutôt d'inclure les savoirs locaux dans la science en modifiant uniquement ces derniers lorsqu'il évoque la nécessité d'« effectuer une *renaissance modernisante*, à opérer le traitement scientifique des savoirs transmis et accrus par l'effet des pratiques traditionnelles. Elle consiste à faire surgir une science du progrès (progressive) des savoirs reçus de la tradition. Il s'agit de tirer des pratiques empiriques et des savoirs qui les accompagnent ce qu'ils comportent d'éléments scientifiques, *traitables selon les conventions actuelles de la science.* C'est le cas pour les savoirs paysans et la connaissance du milieu qu'ils impliquent, c'est aussi le cas pour ce qui concerne la maladie et la thérapie, le recours aux ressources de la pharmacopée et à la cure psyco-rituelle du mal » (Balandier, 1995 : 15, je souligne).

choix éthique qui relève de la croyance, le moyen par lequel, la construction de sens à laquelle se livre le savoir croyant pourra être valorisée, mesurée, connue et rendue ouvertement partageable » (Halen, 2001 : 663). Halen propose ici un vivant plaidoyer contre le relativisme et il met à juste titre l'accent sur l'importance de développer les sciences au Sud.

Paulin J. Hountonji, lui, insiste, dans son livre intitulé *Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche* (1994), sur la nécessité de favoriser le développement de la science en Afrique mais aussi de sortir de la compartimentation des savoirs sur le continent pour permettre le renouveau de la science. Il fait d'abord un parallélisme entre le fonctionnement de la colonie pour ses activités économiques métropolitaines et ses activités scientifiques (recherche de matière première et de débouchés). Puis il analyse les conditions de la dépendance actuelle de la recherche scientifique par rapport au centre scientifique constitué par l'Occident. C'est dans ce contexte qu'il replace l'analyse du statut du « traditionnel » : « Dans le contexte d'extraversion massive de nos sociétés, [les savoirs endogènes ont] plutôt tendance à se replier sur eux-mêmes […] Au lieu de s'intégrer à la dynamique des recherches contemporaines en s'articulant harmonieusement aux connaissances importées pour produire, avec elles, une synthèse vivante et originale, les savoirs "traditionnels" subsistent, dans le meilleur des cas, à côté des savoirs nouveaux dans une relation de simple juxtaposition, exclusive de tout échange véritable et de toute valorisation réciproque » (Hountondji, 1994 : 10-11). Selon l'auteur, les savoirs endogènes fonctionnent comme des contre-systèmes auxquels on a recours pour suppléer aux échecs du système moderne mais il se demande : « Peut-on accepter plus longtemps ces compartimentations étanches dans la pensée et dans l'action, cette sorte de déchirure, cette schizophrénie qui ne dit pas son nom ? » (idem : 12).

On peut noter que cette compartimentation des savoirs ne se joue pas qu'au niveau d'un même individu mais aussi d'un point de vue social : les barrières de classes qui sont construites interdisent l'analyse et la valorisation de certaines réalités. Jean Copans insiste ainsi sur l'importance des modalités de la formation de l'élite : « L'Afrique noire reste visible par une imagerie particulièrement archaïque et simpliste. Ces images qui sont les nôtres, d'une histoire relationnelle et dominatrice de l'Occident, ne sont jamais celle de l'Afrique elle-même. Et pour cause : elle manque elle-même cruellement d'interprètes et de traducteurs patentés, expérimentés et audacieux qui puissent, au-delà des cénacles claniques et sociaux, des coteries étatiques et des xénophobies raciales ethniques ou nationalistes, élaborer et promouvoir des discours à la fois analytiques et politiques qui reflètent l'histoire en mouvement » (Copans, 1990 : 310). Ce manque d'interprètes est dû, en partie, à la façon dont s'est formée la nouvelle élite africaine. « Cette élite supranationale, fonctionnelle, cooptée,

exprime bien une certaine réalité politique et culturelle de l'Afrique. Elle est loin d'être apatride, occidentalisée sans esprit de retour, en un sens "non représentative". Sa consistance et son importance sociologique lui ont permis d'élaborer une idéologie et une intellectualité propre : celle d'une bureaucratie "compradore" et médiatrice » (Copans, 1990, 311-312). Mais elle se coupe de sa base : « Mais l'autonomie de cette catégorie est très relative : le mimétisme (notamment de consommation et d'apparence), l'arrogance démagogique de la petite bourgeoisie propulsée vers des sommets symboliques, l'internationalisation de sa vie de relation professionnelle et personnelle (que transporte les lignes aériennes africaines ?) la protège des dynamiques sociales internes. La condescendance, le racisme sociologique à l'égard des masses et des pauvres, la crise des moyens de protection et de préservation des ressources identitaires se conjuguent pour créer de véritables barrière de classe » (idem). La question de la science en Afrique ne se limite donc pas au problème des moyens des pays concernés mais touche également la question de la structuration de leurs élites ainsi que de l'usage social et de classe que ces dernières font de leurs parcours de formation, de leurs recherches, de leurs productions artistiques et intellectuelles.

Ainsi, les auteurs s'accordent généralement sur le fait qu'il faille avant tout rétablir une certaine égalité entre les moyens de production scientifique du Nord et du Sud et que les différents savoirs aient à s'enrichir mutuellement. Mais certains divergent sur les modalités de cet enrichissement en proposant ou non de changer certains paradigmes scientifiques. Si Hountoundji déplore la schizophrénie, elle est en revanche presque revendiquée pour le chercheur par Bogumil Jewsiewicki dans son article « Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales » (Jewsiewicki, 2001). L'auteur souhaite « Formuler un modèle qui ne serait la généralisation d'aucune expérience historique particulière. L'universel comme horizon d'attente des savoirs issus de divers champs épistémologiques pourrait alors autoriser aussi bien le comparatisme qu'un dialogue libéré du piège de la traduction en un langage unique » (2002 : 625-626). L'auteur souhaite ni tomber dans le relativisme, ni supprimer le savoir scolastique, ni renoncer aux jugements éthiques et politiques. Mais il désire se débarrasser du monisme épistémologique : « vouloir trouver une démarche capable d'incorporer en son sein toutes les autres, privilégier ainsi un monisme épistémologique bloque le dialogue, incite chaque savoir à s'ériger en détenteur unique de la vérité sur le monde » expose-t-il (idem : 635). Selon Jewsiewicki, le monisme est étroitement lié à une volonté de pouvoir et à une tolérance qui évite la confrontation : « Le libéralisme économique aussi bien que le multiculturalisme ne reconnaissant la liberté de tous les partenaires en présence que dans la mesure où chacun a les moyens de s'affirmer. Cette liberté *ne* s'accompagne dans la pratique

que d'une tolérance qui ne reconnaît la dignité de l'autre qu'en préservant une supériorité, qu'elle soit historique, technologique ou philosophique » (idem : 636, je souligne). Seule la véritable confrontation peut alors permettre la construction d'un pluralisme épistémologique et il faut admettre que « La schizophrénie [est] au centre du rapport d'échange entre les systèmes de savoirs et de pratiques » (idem : 632). Cette notion est également développée par Peter Geschiere « Regard académique, sorcellerie et schizophrénie » (Geschiere, 2001). L'auteur se positionne en faveur de ce pluralisme épistémologique qui « mettrait en relation non seulement les différentes règles du savoir scientifique entre elles, mais aussi le "regard scolastique" de la science et les "savoirs pratiques"[37]. Au lieu de prétendre à l'exclusivité ou d'afficher la tolérance, le savoir scientifique se plierait à l'autonomie de ces savoirs » (Geschiere, 2001 : 643). Selon lui, à la question : « Faut-il que le chercheur partage les postulats de base des acteurs ou au contraire doit-il se situer en dehors de leurs expériences et cadres d'interprétation du monde auxquelles ces expériences empruntent la logique qui organise la mémoire ? » il faut que l'anthropologue réponde en adoptant une position de funambule, position précaire mais féconde. Pour des sujets comme la sorcellerie, actuelle en Occident comme ailleurs, le chercheur devient schizophrène entre les normes de classifications nettes de la science, et les ambivalences qui constituent l'objet même de la sorcellerie : « Le regard scolastique, qui a tendance à tout réduire aux dichotomies d'appartenance univoque, est vraiment en difficulté sur ce terrain marécageux » (idem : 648). A l'opposé, Halen (2001) trouve que l'image de la schizophrénie n'est pas pertinente (en raison de sa signification médicale complète qui n'évoque pas seulement la désagrégation psychique dans l'ambivalence, mais aussi la perte de contact avec la réalité[38]). Et surtout, il pense que le savoir critico-expérimental et le savoir croyant présents partout sont deux modes de savoirs qui s'excluent par essence (et donc ne peuvent participer à ce projet commun de pluralisme épistémologique). Pour l'auteur, des questions restent ainsi sans réponses : « Celle de l'universel et du relatif, celle du dedans et du dehors, celle de l'articulation des savoirs » (Halen, 2001 : 651), ce sur quoi je partage son avis.

Les savoirs locaux font depuis longtemps l'objet de débats dans les milieux scientifiques. Aujourd'hui, la question est récupérée par des « acteurs du développement » tels que des ONG et surtout certaines organisations internationales. Cette mise en avant sur la scène internationale de la question coïncide avec un relatif affaiblissement des débats

[37] Notons que la distinction entre savoir local commun et savoir local savant n'est pas faite ici.
[38] Mais je reviendrai sur cette image à la fin de mon travail lors des biographies.

scientifiques sur ce sujet –si l'on excepte les discussions liées au post-modernisme-. Pourtant le problème des savoirs locaux pose aujourd'hui plus que jamais (en raison du contexte d'accélération des échanges et de la déconstruction de certains modèles socio-culturels) la question d'une réévaluation du statut épistémologique des savoirs locaux. Dans le cadre de cette étude sur les savoirs éducatifs, je postule simplement le fait que certains savoirs locaux sont porteurs de savoirs universels et que l'on peut faire une distinction entre savoirs locaux communs et savoirs locaux savants. Je soulignerai à l'occasion des éléments qui caractérisent les processus cognitifs de certains savoirs locaux et leur intérêt heuristique[39]. Mais mon objet principal n'est pas de caractériser les différents modes de pensée savants (qu'ils soient locaux ou exogènes) mais plutôt de comprendre les usages sociaux de ces savoirs en milieu éducatif. En particulier, il s'agit d'analyser le métissage de savoirs éducatifs d'origines variées et son impact sur les parcours de vie des apprenants. C'est ce que nous allons voir.

[39] Notamment chapitres IV et V (partie II), chapitre IX (partie III) et chapitre XI (partie IV).

CHAPITRE III : CE QUE SAVOIR VEUT DIRE. TERRAIN, OBJET, MÉTHODE

Dans ce chapitre, je présenterai le lieu de l'étude et les raisons de son choix. Je détaillerai ensuite la manière dont l'objet a été progressivement élaboré ; les différents dispositifs et les types de savoirs éducatifs étudiés ; la succession logique que je vais suivre ; et les écueils que je chercherai à éviter. Enfin, je décrirai la manière dont j'ai réalisé le travail de terrain et je présenterai les données recueillies ainsi que leurs méthodes d'analyse et d'utilisation dans l'étude.

1 Une province marginalisée dans un pays sous-scolarisé

Pour tracer les grands traits du milieu, rappelons simplement que le Burkina Faso détient la 172ème place sur 175 pays en terme d'Indice de développement humain (IDH) selon le Programme des nations unies pour le développement. Le pays possède une importance stratégique formelle et informelle dans la région[40], mais ne possède ni ouverture maritime ni ressources particulières (pétrole, diamants, forêts…) qui pourrait lui donner un poids économico-politique spécifique, contrairement à certains pays de la sous-région. Les inégalités sociales sont très développées et la classe moyenne réduite mais le pays représente globalement à l'échelle mondiale une des populations les plus économiquement (et politiquement) dominées. C'est un pays essentiellement rural avec un taux d'urbanisation de 25,5 %. Il n'a pas achevé sa transition démographique et l'espérance de vie moyenne est de 47 ans (Silo, 2001). Les statistiques concernant les obédiences religieuses sont très variables et difficiles à interpréter en raison du statut et des pratiques de la religion animiste, qui perdurent souvent malgré une conversion à la religion musulmane (plus de la moitié de la population) ou à la religion catholique (un peu moins de la moitié).

Les Goumantchés sont répartis entre quatre pays : le Burkina Faso, le Niger, le Togo et le Bénin. Au Burkina Faso, ils occupent l'est du pays, principalement le sud-est (de la route qui relie Ouagadougou à Niamey) ainsi qu'une province au nord du pays : la Gnagna. Si l'on excepte les nombreux écrits ethnologiques de Michel Cartry (concernant plutôt la région de Diapaga), cette société a fait l'objet d'assez peu d'études, contrairement aux sociétés mossi, lobi ou peulh par exemple. Pour une approche ethnographique, on peut se référer à la thèse de

---

[40] Comme le montrent les écrits de F. X. Vershave.

Richard Alan Swanson (1985) et pour une vision historique aux travaux de Georges Madiéga (notamment : Madiéga, *et al*., 1983)[41]. En ce qui concerne la province de la Gnagna, on peut consulter -en géographie et en nutrition- la thèse de Jacques Sénéchal (1973), celle de François de Charles Ouédraogo (2004) ainsi que les travaux de Georges Courade, de Pierre Janin, d'Yves-Martin Prével et de l'équipe « Vulnérabilité alimentaire et sécurité nutritionnelle » de l'Institut de recherche pour le développement (IRD). En linguistique, on peut utiliser notamment les études de la sous-commission gourmantchée des langues voltaïques et les travaux de Benoît Beni Ouoba (Delplanque, Ouoba, 1979 ; Ouoba, 1994). Enfin, il existe deux études sur les ONG et les associations (Amselle, Gregoire, 1983 ; Grégoire, 1986 ; Maclure 1988)[42].

La Gnagna est au sein du Burkina Faso une des provinces les plus mal perçues : elle a servi longtemps comme lieu d'affectation des fonctionnaires « déviants » et indésirables. Les représentations que s'en font les Burkinabè restent marquées par l'expression d'un journaliste qui décrivait ce phénomène : « C'est la Gnagna profonde et métallique »… « métallique, parce que tout y est dur » rajoute-t-on dans la conversation. Elle est décrite par les ONG[43] et organisations bilatérales ou multinationales comme : « rurale, pauvre et enclavée ». Les infrastructures sont peu développées (un médecin et un aide-anesthésiste pour les quelques 370 000 habitants de la province[44]). En 2000, le PNUD conférait à la province le plus fort Indice de pauvreté du Burkina Faso : 61,3 (soit pratiquement le double de la province la plus riche du pays : le Kadiogo avec un indice de 32,7). Sous un climat soudano-sahélien, la grande majorité de la population vit de l'agriculture vivrière, à laquelle s'ajoutent parfois de l'élevage et du commerce. La société gourmantchée (95%) est installée dans la région depuis le XIIIème siècle. C'est la société culturellement la plus proche de celle des Mossis, qui sont majoritaires au Burkina Faso et habitants historiques de la capitale, Ouagadougou. Le système politique instauré progressivement, avec l'arrivée d'envahisseurs dans le royaume gourmantché vers le XVIIIème siècle, est un système assez centralisé et hiérarchisé : les habitants répondent aux chefs de village, qui obéissent aux rois « provinciaux », qui eux-

[41] Ainsi qu'au mémoire de maîtrise de Corinne Simon (1995). En raison des modes de classement par université de ce type de travaux, d'autres mémoires de ce type ont pu échapper à ma recherche bibliographique.

[42] J'ai également pu utiliser des rapports d'ONG ; mais ils sont généralement assez techniques et principalement centrés sur les activités menées ou sur les impacts au long terme des projets (je m'en suis donc servie plutôt comme source sur le thème ONG et éducation). Sont disponibles aussi les rapports d'activité des services étatiques comme ceux du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation.

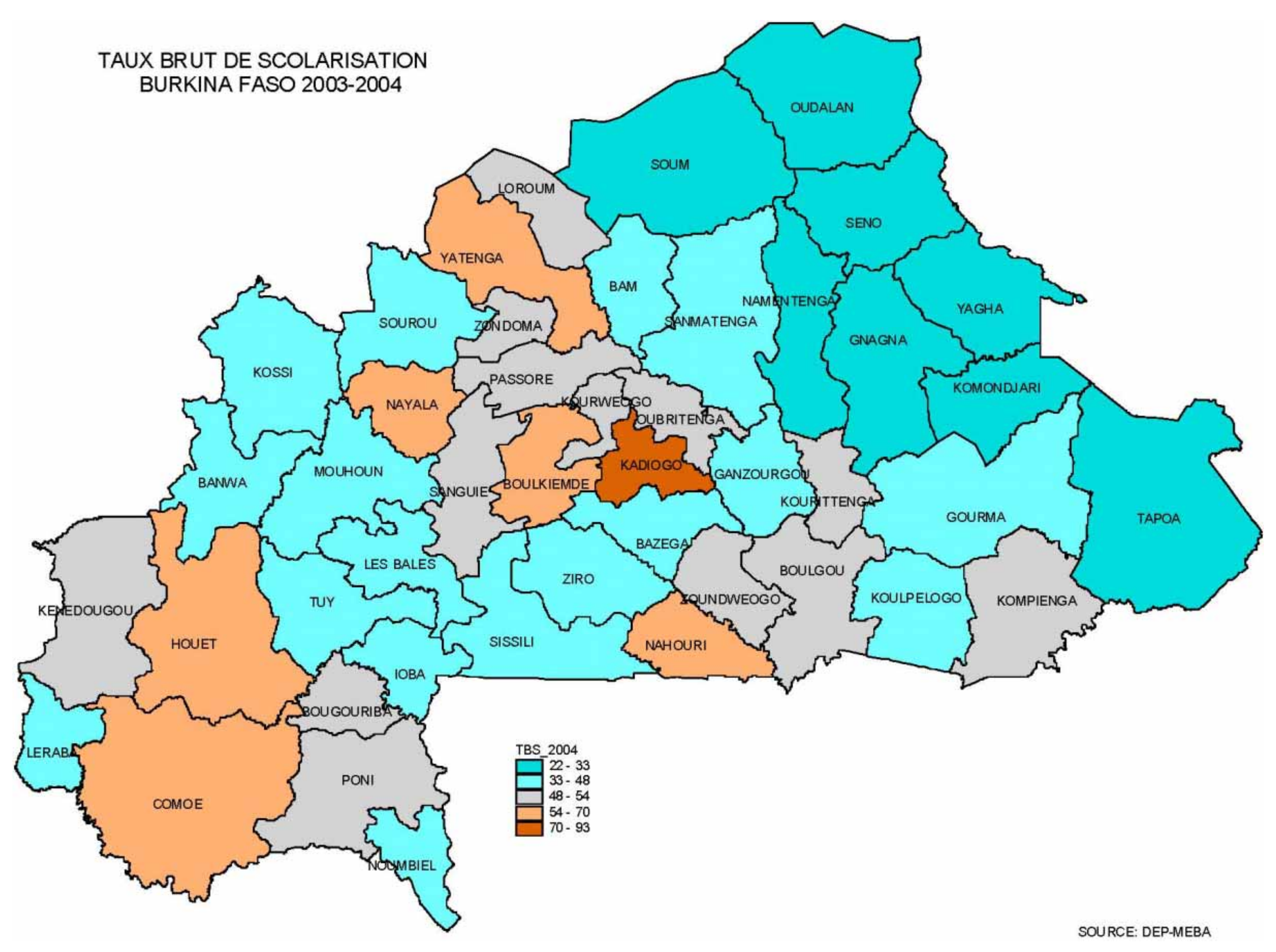
[43] Actuellement appelées Associations de solidarité internationale (ASI), mais je conserve le sigle d'ONG pour faciliter la lecture.

[44] 370 641 habitants en 2003 selon la Direction régionale des affaires économiques et sociales (DRES), le Burkina Faso comptant environs 12 millions d'habitants.

mêmes sont sous la tutelle du roi du royaume situé à Fada N'Gourma. Les rois avaient beaucoup de pouvoir sur leurs sujets et prélevaient de lourds impôts mais devaient à la population une protection en cas de conflit et une redistribution en cas de famine. Bien qu'ayant perdu de sa force, notamment avec l'instauration parallèle des autorités étatiques à tous les niveaux (délégués villageois, maires, préfets, hauts commissaires…), ce système est toujours en vigueur aujourd'hui[45]. Il reste présent, notamment lors de la régulation (ou la création parfois) de conflits sociopolitiques, pour certaines fêtes animistes, etc. Les gourmantchés sont divisés en familles[46]. Les Mossis, sont présents dans la Gnagna (4%) et occupent généralement les fonctions administratives (notamment au niveau de l'enseignement), tandis que les Peulhs se consacrent principalement à l'élevage. La région, située hors de grands axes de communication, ne possède aucune voie goudronnée (sur 8 408 km2) et est peu fréquentée, en raison notamment des « coupeurs de route » qui y opèrent régulièrement des attaques parfois mortelles. Le développement des médias y reste faible : un très faible taux d'alphabétisation ne favorise pas la diffusion des journaux, tandis que le manque d'électricité hors de quelques centres administratifs et la rareté des groupes électrogènes à louer ne facilitent pas l'accès à la télévision. La radio, quant à elle, est très répandue, mais il existe peu de programmes en langue gourmantchée, alors que le français ou le mooré ne sont parlés que par une minorité de la population. C'est une région où les ONG demeurent peu présentes comparativement au reste du pays[47]. De même, les phénomènes de migration sont relativement faibles[48]. La scolarisation est l'une des plus faibles du pays et du monde (2000-2001 : TNS : 13% et TBS : 17,6%[49]) : c'est ce que montrent la carte ci-dessous. Les vecteurs d'échanges de savoirs, d'idées et de pratiques sont donc assez limités, au regard des possibilités que connaissent les centres urbains du pays ou d'autres régions. De part cet isolement, les logiques familiales et communautaires y sont très présentes. Mais, d'une part, elles sont en elles-mêmes évolutives et d'autre part, elles se conjuguent de plus en plus avec les logiques apportées notamment par une scolarisation en voie d'accélération.

---

[45] Nous verrons, avec Georges Madiéga en Partie II, les nuances à apporter à l'historique de ce système politique.
[46] Plus de précisions sur les clans, sous-clans, et familles seront également données dans la partie II.
[47] Bien qu'elles y soient de plus en plus actives, voir Partie II.
[48] Entre l'extérieur et l'intérieur de la province. Au sein de la province au contraire, les migrations sont fortes, c'est ce que Sénéchal décrit comme « le changement dans l'isolement », voir infra.
[49] Le taux net de scolarisation à l'école primaire (TNS) s'obtient par le rapport suivant : nombre d'enfants scolarisés dans le primaire âgés de 7 à 12 ans / nombre d'enfants âgés de 7 à 12 ans. Le taux brut de scolarisation à l'école primaire (TBS) correspond, lui, au rapport : tous les enfants scolarisés (quel que soit leur âge et leur niveau de scolarisation) / nombre d'enfants âgés de 7 à 12 ans. Les enfants scolarisés dans le second rapport ont généralement de fait entre 6 et 16 ans. Le taux d'alphabétisation correspond au rapport : personnes de plus de 15 ans alphabétisés / population totale des personnes de plus de 15 ans.



Carte 1 : Taux bruts de scolarisation primaire par province, Burkina Faso, 2003-2004 (MEBA, 2004c : 16)

Les politiques scolaires feront l'objet d'un développement ultérieur, mais l'on peut noter d'ores et déjà qu'elles occupent une place importante dans le pays. Le Plan Décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) regroupe aujourd'hui l'ensemble des bailleurs de fonds autour de la question éducative et mobilise des ressources financières non négligeables. Par ailleurs, les questions « sociales », dont l'éducation fait partie, deviennent au Burkina des domaines stratégiques et perméables aux influences étrangères, dans la mesure où 80 % des fonds versés pour les secteurs sociaux proviennent de dotations extérieures au pays (MED, 2003). Depuis le développement des politiques de « bonne gouvernance », par la Banque mondiale et d'autres institutions internationales, les secteurs non économiques sont effectivement largement investis par des politiques internationales, qui entendent créer dans « les pays pauvres » les conditions propices au développement d'une économie de marché. Par ailleurs, se développe, dans les grandes organisations internationales, un mouvement sans précédent en faveur de la reconnaissance et de la valorisation des savoirs locaux. Ce mouvement qui sera détaillé ensuite concerne de plus en plus la question scolaire au Burkina Faso. Le PDDEB a classé la Gnagna parmi les « provinces prioritaires » du pays, ce qui entraîne le développement rapide de projets de scolarisation et d'alphabétisation.

Ce milieu isolé, au contact grandissant de politiques nationales et internationales, présente ainsi des modifications sociales et cognitives intéressantes à analyser. La province a été choisie pour deux raisons majeures[50] : d'une part, parce que c'est l'une des provinces les plus marginalisées du pays (politiquement, économiquement, culturellement, géographiquement) et qui présente un des taux de scolarisation les plus faibles du monde ; d'autre part, parce qu'elle fait l'objet d'interventions de plus en plus nombreuses et qu'elle est ainsi en pleine mutation. En d'autres termes, c'est l'un des rares lieux où les personnes agissent autant avec des savoirs oraux (du fait de la très faible scolarisation) et où les dispositifs et les projets en matière d'éducation sont aussi présents. Par ailleurs, l'étude aurait pu être menée à partir de politiques nationales sur des espaces beaucoup plus vastes. Mais il était important de choisir une société particulière (en l'occurrence les gourmantchés de la Gnagna) pour travailler sur des savoirs locaux en cohérence avec un système social et culturel spécifique.

---

[50] En dehors du fait que je la connaissais bien, voir infra.

2 La construction de l'objet d'étude

Dans son texte intitulé « Critiques et politiques de l'anthropologie », Jean Copans écrit : « La plupart des ouvrages monographiques possèdent un vice épistémologique grave : on ne connaît absolument pas les conditions de leur élaboration. Le contexte de l'enquête, la manière dont les matériaux sont recueillis puis traités, les obstacles rencontrés par le chercheur, les particularités de son terrain : autant de problèmes qui ne sont abordés qu'en passant et avec une telle pudeur, qu'on est en droit de suspecter la qualité scientifique de ces ouvrages » (Copans, 1974 : 47). Le travail effectué ici n'est pas une monographie mais la manière dont a été construit l'objet d'étude et les conditions pratiques de travail dans la province n'en ont pas moins influencé l'analyse. Leurs impacts sur certains choix théoriques et méthodologiques seront donc explicités autant que possible ici.

2.1 Changements sociaux et idiots culturels

Après avoir travaillé plusieurs années dans des ONG (essentiellement en milieu rural en Amérique Latine, en France et en Afrique), j'ai été étonnée d'une constante selon laquelle *chaque acteur prenait les autres pour des idiots*. C'est un constat que j'ai pu faire sur le « terrain » (je n'avais pas encore lu la phrase de Garfinkel concernant le rapport entre chercheur et acteurs sociaux) et qui m'a semblé être à l'origine de beaucoup d'échecs de projets[51]. Tout d'abord, les bailleurs de fonds, les salariés d'ONG occidentales, les employés des associations et des ONG locales, les membres de groupements villageois, les villageois, etc. n'ont pas les mêmes intérêts pratiques. Plus particulièrement, ils ont tous intérêt à ce que les projets continuent (décaissements pour les bailleurs, raison d'être et emploi pour les ONG du Nord, manne financière et symbolique pour les associations locales et les groupements, etc.) mais ils ont intérêt à ce qu'ils fonctionnent sous des formes qui sont parfois complètement opposées (l'exemple de la gestion des finances étant à ce sujet caricatural). Mais en plus de ces intérêts divergents, chaque acteur considère, dans la manière dont il cherche à promouvoir ses intérêts, que les autres sont des idiots : soit il ne pense même pas que la démarche des autres puisse avoir un sens, soit il méprise ce sens. Évidemment, la domination symbolique n'étant pas absente, les acteurs en position dominante ont une certaine

[51] Je réutilise ici l'expression. Mais l'étude ne prétend pas s'insérer particulièrement dans le courant de l'ethnométhodologie.

légitimité dans cet exercice. Quand, par exemple, un salarié d'ONG burkinabè part « sensibiliser les populations villageoises au SIDA», la scène ressemble ainsi généralement -et malgré tous les discours contraires- plus à une recommandation militaire doublée d'un sermon dominical et d'une remontrance parentale qu'à un travail sur les pratiques et les conceptions existantes, et cela ne choque personne (ni les villageois, ni les autres)[52]. Chacun repart content : les villageois se sont parfois divertis avec un mauvais théâtre–forum[53] sur la question et ont gagné quelques préservatifs ; et le salarié pourra marquer une sensibilisation de plus dans son rapport d'activité destiné au bailleur pour la prochaine phase de financement. Dans les faits, les pratiques restent identiques. Mais le mépris de la logique de l'autre n'est pas à sens unique. De la même manière, les villageois n'hésiteront pas à s'organiser avec l'ONG locale pour faire visiter plusieurs fois le même bâtiment lors de la visite annuelle des bailleurs en prenant des routes « de brousse » différentes, comme je l'ai vu faire dans la Gnagna[54]. Bien sûr, on peut dire que « le changement social s'opère pour partie en dehors et à côté des opérations de développement, selon des formes « spontanées » ou « informelles », qui mobilisent les savoirs populaires et les font à leur tour évoluer. Et quand les opérations de développement provoquent du changement social, celui-ci est souvent lié aux dérives des projets, aux détournements ou aux sélections opérées par les destinataires » (Jean-Pierre Olivier de Sardan, Elisabeth Paquot, 1991 : 10). Mais ces détournements ne provoquent pas toujours de changement social. Les usages des détournements de fonds des ONG et des associations en sont un bon exemple : ainsi dans la Gnagna, l'argent détourné (principalement par des acteurs en position de médiation) a comme principaux chefs de dépense l'alcool, les femmes et leurs « besoins », les véhicules et la construction de maisons (pour la famille ou pour ces femmes). Bien sûr, l'immobilier crée une forme de richesse, mais globalement l'argent n'est jamais réinvesti dans une activité productrice de revenus (à quelques exceptions près : centre de photocopie, « télécentre », moto pour le commerce, etc.). Les stratégies des acteurs étant ainsi accompagnées d'ignorance et de mépris des autres et de leur rationalité

[52] Nous verrons avec l'analyse des pratiques pédagogiques communautaires que ce ne sont pas forcément les méthodes autoritaires qui auraient pu « choquer » localement mais la contradiction entre les discours et les pratiques.

[53] Le théâtre-forum, développé en premier lieu au Brésil avec Augusto Boal, est une forme de maïeutique politique et sociale assez éloignée des utilisations qui en sont faites au Burkina Faso. Ces dernières ressemblent davantage à des séances de « sensibilisation », avec des messages pré-définis, qu'à des entraînements au combat social, tel que cela avait été pensé premièrement.

[54] Ou encore en inscrivant dans un rapport pour un bailleur des puits creusés par d'autres associations ; ou en faisant visiter une route censée être refaite en s'y prenant suffisamment tard, pour ne pas aller jusqu'au bout et ne pas montrer la partie non réalisée… Je ne citerai qu'exceptionnellement des noms de personnes et d'associations dans cette étude : les exemples de dysfonctionnement étant nombreux, il serait injuste d'indexer une association plutôt qu'une autre.

(leur forme de pensée, les raisons qu'ils attribuent à leurs actions), cela crée un climat de « non-dit » qui empêche toute négociation réelle puisque les désaccords ne sont pas formulés. En l'absence de négociations, bon nombre de projets ont une efficience (rapport input-output) très faible et profitent essentiellement à la légitimation symbolique de quelques-uns.[55]

Ce constat de l'ignorance et du mépris de la rationalité de l'autre m'a amené à réfléchir sur la rencontre de types de rationalités différentes. Le secteur éducatif étant destiné à la formation de ces rationalités (formation cognitive et socialisation), j'ai commencé un travail sur la tradition orale destinée à l'éducation dans les villages (recueil et analyse de contes, observations de situations pédagogiques, entretiens, etc.) et sur la tradition écrite destinée à l'éducation scolaire (recueil et analyse de manuels scolaires de l'école publique formelle, entretiens, etc.). Mais développer une étude sur chacun des deux systèmes éducatifs créait un parallélisme difficile à éviter. J'ai donc pris l'option de me situer dans un seul lieu : l'école et d'y examiner les savoirs qui s'y développaient. L'objet d'étude est donc devenu *« les savoirs locaux en milieux éducatifs formel et non formel »*. Voyons ce que recouvrent ces termes et leurs pluriels.

2.2 La pluralité des dispositifs éducatifs formels et non formels étudiés

Les termes de dispositifs « formels » et « non formels » utilisés aux Burkina Faso désignent différentes offres éducatives. L'« éducation non formelle » est définie par la loi d'orientation de l'éducation du 9 mai 1996 ainsi : « L'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans une cadre non scolaire et s'adressant à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire » (Chapitre II, article 18). Cette définition est faite par opposition au formel (à l'école, au « scolaire ») et à l'informel (au familial, au communautaire, au non structuré par une « institution moderne »). Concrètement, les dispositifs formels concernent généralement les écoles pour les enfants ; et le non formel les dispositifs de formation pour les jeunes et les adultes. Le formel est géré principalement par l'État[56] ; le non formel est

[55] Mon propos sur les projets et les programmes de développement est ici volontairement critique, mais il n'exclut pas l'existence de projets qui arrivent à distancier un peu le système mondial auquel ils participent, avec des programmes très bien conçus au quotidien et surtout des salariés compétents, en réflexion perpétuelle sur les enjeux politiques de leurs actions.
[56] Bien que de plus en plus d'entreprises privées gèrent des écoles formelles comme nous le verrons.

généralement géré par des opérateurs comme des ONG[57]. La question du niveau d'étude et des langues ne distinguent pas le non formel du formel. Exceptés les centres d'alphabétisation (non formels), tous les dispositifs formels et non formels étudiés visent à terme le certificat d'études primaires (CEP). Excepté les écoles classiques (qui n'utilisent que le français) et les centres d'alphabétisation (qui n'usent que de la langue locale concernée), tous les autres dispositifs sont bilingues.

Dans la province de la Gnagna, « le formel » comprend les écoles primaires publiques classiques, les écoles primaires publiques bilingues et les écoles satellites (publiques et bilingues). Le non formel, quant à lui, comprend les Centres d'alphabétisation (CPAF, Centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle), les CBN1 (Centres *Banma Nuana* 1 : écoles bilingues pour les enfants créées et gérées par l'ONG *Tin Tua*), les CBN2 (écoles *Tin tua* pour jeunes et adultes), et les CBNF (Centres de Base de l'éducation non formelle pour les jeunes) dépendant de l'État (voir annexe 1 et description de ces dispositifs chapitre VI)[58]. Il existe aussi, pour les jeunes, des écoles confessionnelles (écoles coraniques, protestantes et catholiques) mais je ne les ai pas étudiées en raison de leur faible nombre (surtout pour l'obédience musulmane) et de l'importance des données déjà traitées pour les autres écoles. Je n'ai pas non plus pris en compte (ou très peu) pour les mêmes raisons le collège et le collège-lycée publiques de la province. En comparant le formel et le non formel, je compare des domaines qui s'adressent aux enfants, aux jeunes et aux adultes : ce choix peut paraître hétéroclite notamment parce qu'il associe des éléments de l'éducation des enfants et de la formation pour adultes. C'est le thème des savoirs locaux qui a présidé à cette sélection : j'avais commencé par étudier uniquement le système formel destiné aux enfants, puis il a fallu me rendre à l'évidence : l'essentiel du débat sur les savoirs locaux se situe dans le système non formel ou plutôt dans les différences entre la façon de penser le système formel et le non formel. Effectivement, le non formel et l'éducation pour adultes prend une place de plus en plus importante dans les processus de scolarisation (le PDDEB donne des recommandations dans ce sens). En outre, ces dispositifs non formels prennent davantage en compte les savoirs locaux (notamment par le biais d'un enseignement en langue locale, gourmantchée en l'occurrence) que l'enseignement formel classique. Par ailleurs, les nouvelles politiques de

---

[57] L'État est censé coordonner l'ensemble des dispositifs formels et non formels, quels que soient les opérateurs de terrain.

[58] Au cours de cette étude je ferai souvent une opposition entre l'école classique (en français et qui concerne la plupart des enfants scolarisés) et tous les autres dispositifs (bilingues ou en langues locales qui concernent jeunes, adultes mais aussi de manière non officielle des enfants) plutôt qu'entre formel et non formel. La différence de projets éducatifs et sociétaux est plus tranchée selon cette distinction.

curricula cherchent à se fonder sur une « approche par les compétences » centrée sur l'apprenant donc touchant la question des savoirs locaux. Dans cette orientation, et bien qu'il existe des cloisonnements entre les services qui s'occupent des deux secteurs, les systèmes formels et non formels ont tendance à s'inspirer de plus en plus mutuellement. La question des savoirs locaux dans les curricula formels et non formels m'amènera à aborder diverses questions : « africanisation des contenus », bilinguisme, activités productives, activité artistiques, pédagogie active, etc.

2.3 « Savoirs éducatifs », « savoirs locaux » et exemple du conte

Le terme de « savoirs éducatifs » évoque pour moi les savoirs scolaires et les savoirs locaux. Je nomme « savoirs éducatifs », les savoirs choisis par des groupes d'acteurs ayant une action éducative et transmis aux jeunes générations. J'utilise ainsi le terme de savoirs éducatifs pour désigner les savoirs scolaires et les savoirs locaux destinés à l'éducation. Le terme de savoirs inclut à la fois les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être, les savoir-être faisant particulièrement référence à la sociabilité et aux groupes d'appartenance. Les savoirs scolaires ont une dénomination simple ; en revanche, les autres savoirs sont délicats à nommer. L'expression de « savoirs non scolaires » est claire mais les définit en opposition en leur ôtant une part d'existence propre. Le terme de « savoirs locaux ou autochtones » insiste sur leur contextualisation et leur caractère ethnique et semble leur interdire la possibilité d'avoir une valeur universelle ; celui de « savoirs prolétaires » nous place dans le contexte d'une société de classe ce qui n'est pas vraiment le cas de notre étude ; celui de « savoirs profanes » évoque une certaine laïcité qu'ils n'ont justement pas ; celui de « savoirs populaires » évoque des déviances populistes possibles et occulte les hiérarchies de la société concernée ; celui de « savoirs familiaux » est trop restreint, dans la mesure où de nombreux savoirs sont diffusés plutôt à l'échelle du village ou de la communauté ; celui de « savoirs communautaires » peut évoquer le mythe de la communauté atemporelle, immuable et consensuelle[59] ; les savoirs « communs ou quotidiens » ne rendent pas compte de tous les savoirs non scolaires, en particulier de ce que j'ai appelé plus haut « des savoirs locaux

---

[59] J'utiliserai cependant le terme « d'éducation communautaire » pour évoquer l'éducation non scolaire prise en charge à la fois par la famille et par l'organisation collective du village ou de la communauté concernés. L'idée est alors d'insister sur le caractère organisé et collectif de cette éducation sans pour autant insinuer une quelconque immuabilité des pratiques ; et encore moins un champ social égalitaire et non conflictuel. Selon la terminologie officielle, cette éducation est classée comme « informelle », par opposition aux dispositifs formels et non formels décrits plus haut. Mais cette désignation par défaut semble sous-estimer le caractère réfléchi, volontariste et organisé de ce que je désigne par l'éducation communautaire dans le contexte rural de la Gnagna.

savants »... La liste pourrait être encore longue (« savoirs vernaculaires », « savoirs indigènes », « savoirs amateurs »…) et évoque d'emblée l'ambivalence de ces savoirs et leur manque de connaissance et reconnaissance spécifique. Je choisis d'utiliser le terme de « savoirs locaux » par commodité, car c'est l'un de ceux qui sont le plus fréquemment utilisés par les institutions nationales et internationales. Je prendrai soin d'examiner au fur et à mesure les usages qui en sont faits. Et pour ma part, je considère que l'adjectif « local » fait référence à l'origine de ces savoirs (bien que je les considère comme métissés) et non à leur portée, qui peut être universelle.

Les savoirs locaux concernent évidement des domaines très divers comme la botanique, la médecine, l'histoire, la littérature, les techniques quotidiennes et professionnelles, etc. Il est exclu de chercher à faire une étude exhaustive ni même un inventaire de ces savoirs. J'ai donc choisi de les aborder de deux manières : tout d'abord de considérer *les savoirs locaux qui sont évoqués par les acteurs de l'éducation scolaire* (au travers des discours des politiques, des programmes, des manuels, des enseignants, des élèves, etc.) ; et ensuite, d'approfondir un type de savoirs ainsi évoqué, en l'occurrence les contes. Les contes présentent plusieurs intérêts. Tout d'abord, ils sont aujourd'hui largement réutilisés en milieu scolaire. Ensuite, étant des supports discursifs d'éducation au village, ils permettent de faire une comparaison avec les manuels scolaires et les livrets pédagogiques. Ce caractère discursif est particulièrement précieux : il autorise une analyse de contenu précise qui donne des éléments importants sur le rapport au savoir dans la société gourmantchée rurale. Enfin, les savoirs locaux le plus fréquemment examinés aujourd'hui tant par les experts que les chercheurs sont généralement des savoirs techniques et « utiles » comme la botanique par exemple : travailler sur des savoirs appartenant au domaine de la culture permet de dégager de nouveaux éléments d'analyse.

2.4 Construction politique, logique interne, transmission et mobilisation des savoirs

En travaillant sur les savoirs locaux dans les différents milieux scolaires, j'aborde ainsi le sujet des *relations entre l'école et le milieu à partir des savoirs et de leurs usages sociaux*. Dans l'offre comme dans la demande scolaires, les savoirs sont sélectionnés, réorganisés, connotés et utilisés socialement par les uns et les autres dans des stratégies plus ou moins explicitées. Étudier ces usages des savoirs permet d'aborder des enjeux inhérents aux questions éducatives et cognitives : les représentations du monde et les projets de société des acteurs en présence. Ces représentations et ces projets sont des facteurs explicatifs des

dispositifs mis en place par l'État et des stratégies de scolarisation des ménages (bien que les relations soient dialectiques). Pour comprendre les relations entre école et milieu, je pose ainsi les questions suivantes. Est-ce que les savoirs locaux sont pris en compte par les différents acteurs à l'école ? Pourquoi ? Comment ? Existe-t-il des différences entre les divers dispositifs scolaires formels et non formels ? Qu'est-ce que cela a comme conséquences cognitives et sociales ? Deux hypothèses semblent se dégager d'emblée : premièrement, les savoirs locaux sont mieux pris en compte dans le bilinguisme et le non formel que dans l'école classique ; deuxièmement, la relecture actuelle (la réactualisation) des savoirs locaux de la part des différents acteurs participe à des enjeux individuels et politiques (au sens large du terme) importants.

Je ne pose pas ainsi de manière centrale la question de l'importance des savoirs locaux pour la réussite scolaire et pour les parcours professionnels futurs des élèves. Ces questions importantes font l'objet de nombreux débats au Burkina Faso : je les évoquerai et utiliserai les études déjà menées à ce sujet mais je ne centrerai pas mon propos sur ces questions pour différentes raisons. Tout d'abord, il n'existe pas de chiffres fiables sur les taux de réussite scolaires des élèves issus des différents systèmes éducatifs étudiés, surtout en ce qui concerne le non formel. A titre indicatif, j'ai décelé une dizaine de moyens différents qu'utilisent actuellement les ONG et les différents acteurs de l'alphabétisation pour modifier favorablement la déclaration des taux de réussite de leurs centres (voir plus bas). Il aurait donc fallu disposer de moyens pour faire passer des tests à un échantillon représentatif d'élèves. Ensuite, il est extrêmement difficile d'isoler un paramètre (comme l'usage de la langue locale ou la valorisation de tel ou tel savoir local) dans la réussite des élèves. Cette difficulté est augmentée dans le cas présent par le fait que les divers dispositifs mis en place présentent des caractéristiques très différentes (temps d'étude, nombre d'élèves par classe, aménagement des classes, formation, suivi et rémunération des enseignants, etc.). En ce qui concerne les parcours professionnels post-scolaires, il n'existe pas de données pré-existantes ; de plus, la modification rapide des dispositifs, mis en place d'une époque à une autre et d'une région à l'autre, rendent difficile une comparaison systématique des parcours sociaux ; enfin, peu de personnes ont vécu un cycle complet dans le même dispositif[60]. Ainsi, même en disposant de moyens pour une large enquête quantitative sur ces questions de la réussite scolaire et des parcours socioprofessionnels, les résultats auraient été délicats à interpréter. De plus, cette démarche aurait supposé aussi de se centrer beaucoup plus sur la question des

[60] Ces caractéristiques se retrouvent dans tous les projets de développement et rendent l'étude de leur impact difficile aux échelles nationales.

rapports de forces et de la reproduction sociale, en laissant de côté la logique interne des différents systèmes de pensée et des questions plus identitaires que je souhaitais ne pas délaisser, au regard des caractéristiques du terrain et de l'objet d'étude.

J'ai évoqué plus haut au travers d'études sociologiques et anthropologiques certains centres d'intérêts proches de mon étude comme : le rapport au temps, à l'espace à la structuration sociale proposé par le curricula caché ; la pédagogie, les attentes des professeurs, la communication et l'importance des interactions en classe ; l'écriture, le langage et le choix de la langue, etc. J'ai mené quatre axes de travail constituant les parties suivantes de la thèse. Ils suivent une succession simple : l'organisation de l'éducation communautaire et les politiques concernant les dispositifs scolaires (partie II), les savoirs locaux dans les curricula et la structuration de ces contenus (partie III), leur transmission en classe et enfin leur mobilisation par les apprenants (partie IV). La seconde partie analysera ainsi la construction sociopolitique des savoirs légitimés ; la troisième les divergences de rapport au savoir, la quatrième l'importance d'un savoir socialisé et des modalités de construction d'un savoir pluriel.

Pour reprendre les catégories que l'on a vu plus haut, je travaille donc sur les curricula formels (parties II et III, les politiques), les curricula réels (partie IV, la classe) et les curricula cachés (partie III les contenus, partie IV la classe et les parcours de vie). Mon échelle d'analyse est triple : le pays avec les politiques nationales (parties II et III), la classe (partie IV) et le milieu gourmantché (parties II, III, IV). Les données recueillies par l'étude seront analysées de manière transversale selon quatre thèmes : la connaissance, la pauvreté, le genre et les processus d'individualisation qui sont révélateurs de modèles de société qui s'affrontent. J'aurais pu centrer mon analyse uniquement sur l'examen de la classe, mais travailler sur les politiques autorise à considérer aussi sur les structures, aborder les structurations des contenus ouvre la possibilité de montrer les logiques internes et examiner la mobilisation des savoirs permet de prendre en compte davantage les apprenants. On pourrait penser que c'est large, mais le terrain se prête à une étude du contexte importante et à une vision globale. On peut, en effet, difficilement réutiliser les études faites sur des terrains français pour caractériser les rapports entre l'école et le milieu, et comme nous l'avons vu, les études sur ce thème en Afrique sont assez rares. De plus, ces dernières portent sur des terrains assez différents (Afrique centrale ou Afrique de l'Ouest en milieu musulman…). Il est donc assez délicat, dans ce contexte, de se centrer sur un sujet très restreint avec un type de données peu diversifié sans courir le risque de faire des contresens dus à un manque de vision globale.

2.5 Une sociologie des pratiques

Pour traiter ces questions, je souhaite éviter -autant que possible car ce n'est pas chose aisée- certaines oppositions ou exclusions déjà évoquées. Premièrement, il est intéressant de travailler sur les interactions entre les systèmes et les contenus, les savoirs au lieu d'étudier uniquement des systèmes éducatifs ou uniquement des savoirs. Deuxièmement, plutôt que de ne travailler que sur des *problématiques de domination* (comme des objets sociologiques y conduisent) ou bien que sur *des logiques internes* (comme certains objets d'ethnologie culturaliste), je cherche à aborder mon objet d'étude de façon alternative et parfois de manière concomitante selon ces deux approches. Claude Grignon et Jean-Claude Passeron ont attiré l'attention (1989) sur la difficulté de la démarche. Les auteurs montrent que le « relativisme culturel » permet de sortir de « l'ethnocentrisme de classe ». Le relativisme culturel offre effectivement la possibilité de « créditer les cultures populaires du droit d'avoir leur sens propre [et de] les prendre au sérieux en tant que cultures ». Mais il comporte le danger du « populisme » de par sa nécessité de « traiter les cultures dominées comme si elles ne l'étaient pas » (idem : 66-67). La théorie de la « légitimité culturelle » permet de dépasser les écueils du relativisme culturel mais elle comporte, elle aussi, un risque : celui de tendre vers le « misérabilisme » en oubliant ce qui échappe à l'ordre symbolique (idem p 68). La troisième chose que je cherche à éviter est l'opposition entre *individuel et collectif*. Plusieurs auteurs ont cherché à la dépasser : par exemple, Bourdieu, avec le concept d'habitus[61]. Cela est d'autant plus nécessaire que dans le milieu gourmantché, « l'individuel » représente quelque chose d'assez différent de ce qu'il représente en Occident, j'y reviendrai avec les analyses de Maurice Leenhardt (1971 [1947]) sur le passage du personnage à la personne, de Michel Cartry (1973) sur la notion de personne en pays gourmantché et d'Alain Marie (1997) sur les processus d'individualisation. De même le « collectif » ne peut y être pensé uniquement en termes de nations et de classes, mais correspond aussi à l'appartenance à une « ethnie » (ou plutôt à une société, pour éviter le terme d'ethnie comme le proposent M'Bokolo et Amselle, 1985), à des familles (de princes, de forgerons, de chefs de terre…), à des villages, à des sociétés secrètes, etc. Quatrièmement, il est intéressant de sortir des visions extrêmes entre un *système* qui détermine les individus et des *acteurs* entièrement libres. On peut ainsi chercher à comprendre l'acteur comme sujet dans le système. Ces quatre premiers diptyques (contenus et

[61] Aujourd'hui, la sociologie a tendance à replacer l'individu au cœur de la société. Bernard Lahire propose par exemple de développer une « "sociologie psychologique" qui vise, tout en gardant une méthode véritablement sociologique à étudier la réalité sociale sous sa forme individualisée, incorporée, intériorisée » (Lahire, 2001).

système scolaire, logiques internes et domination, individuel et collectif, acteur et système) se rejoignent[62].

Cinquièmement enfin, je souhaiterais aussi sortir des questions (qui se renvoient l'une à l'autre) sur *l'adaptation de l'école au « milieu »* ou sur *l'adaptation du « milieu » à l'école.* Ces questions prennent effectivement alternativement l'école puis le milieu comme modèle de référence. En réalité, le problème se pose plutôt en terme de modèle de société, vers lequel tendent les interactions entre l'école et le « milieu » et le métissage des savoirs qu'elles procurent.

Je ne propose pas pour éviter ces cinq oppositions binaires une nouvelle théorie qui viendrait dépasser les paradigmes établis, mais plutôt une façon d'aborder les choses sur le terrain. Cette façon, on peut l'appeler une « sociologie des pratiques ». Choix, transposition, réception et mobilisation des savoirs y sont appréhendés comme des actions situées subjectivement et socialement : c'est pourquoi je parle de « pratiques des savoirs ». J'emprunte à Nicole Ramognino les termes de « rapport objectivé au savoir » et de « rapport identitaire au savoir ». Le rapport « objectivé » au savoir est un rapport au savoir dont le travail de distanciation permet de tendre vers un savoir dégagé de son contexte de production et aspirant à l'universalité ; le rapport « identitaire » au savoir est, au contraire, un rapport qui ne se dégage pas de sa situation subjective et sociale. La distinction entre ces deux types de rapport au savoir permet de préciser les jeux d'acteurs à l'œuvre dans ces pratiques. La contextualisation des pratiques produit nécessairement des rapports « identitaires » au savoir mais n'exclut pas des rapports « objectivés » au savoir : le concept de « rapport au savoir » permet simplement de ne pas considérer le savoir indépendamment des personnes[63] qui le produisent.

Je fais également le postulat de l'intérêt des démarches cognitives des personnes pour comprendre leurs actions et examiner le changement social. Je n'étudierai pas en détail le passage des savoirs savants (scientifiques ou locaux) aux savoirs scolaires ; mais j'étudierai le savoir scolaire tel qu'il est construit et vécu au quotidien dans son rapport aux savoirs locaux par les différents acteurs. Je cherche à comprendre ainsi les stratégies mentales métisses

---

[62] Sur les questions individuel/collectif et acteur/système, Philippe Corcuff (1995) fait une analyse intéressante du « constructivisme structuraliste » de Pierre Bourdieu qui conserve une priorité à la dimension objective de la réalité sociale.

[63] J'utilise le terme de « personne » pour désigner un « individu » lorsqu'il me semble nécessaire d'éviter la connotation d'individualisme qui peut y être associée.

employées par les personnes dans la Gnagna dans leur vie quotidienne, sans oublier que ces stratégies peuvent être l'effet de rapports de domination[64].

J'ai présenté ici un certain nombre de questions, de concepts et d'axes de travail. Le fil conducteur de ma démarche reste de travailler sur *ce que savoir veut dire :* c'est-à-dire d'analyser les significations symboliques et sociales des usages des savoirs.

3 Approche et données qualitatives

Avant tout, résumons les données dont il s'agit (voir encadré ci-dessus « Données recueillies ») :

DONNÉES RECUEILLIES

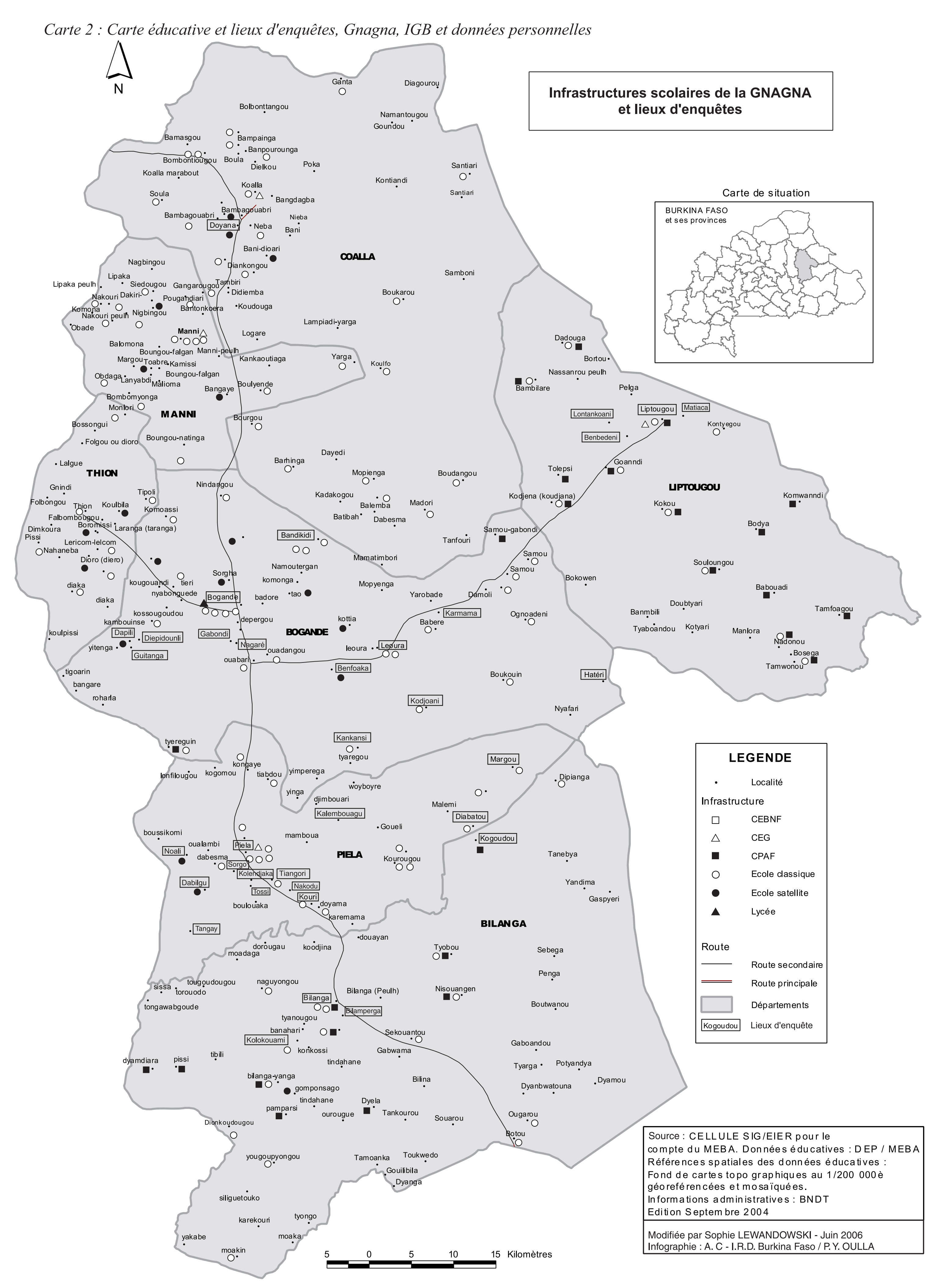
- 206 entretiens qualitatifs formels (enregistrés et non enregistrés avec des personnes ressources, des membres du corps enseignant, des élèves, des membres de famille d'élèves, des salariés d'associations, des fonctionnaires de ministères, des guérisseurs, des chefs de village, des conteurs, etc.),
- Les 6 programmes scolaires des classes du primaire actuel, les curricula du bilingue et du non formel,
- Des archives et des documents concernant les réformes scolaires,
- 106 contes (recueillis surtout dans les villages), 1 manuel scolaire (du primaire actuel) et 4 livrets pédagogiques (écoles bilingues *Tin tua* et centres d'alphabétisation),
- 1 questionnaire (avec 129 réponses),
- 83 observations formelles dont 23 pour les pratiques de conte, 50 pour les classes et 10 de situations pédagogiques diverses avec environ 150 photos,
- 12 biographies.

Texte 2 :Synthèse des données recueillies pour l'étude

J'ai obtenu ces données à Ouagadougou et dans la province de la Gnagna, en particulier (mais non exclusivement) dans les départements de Bogandé, Piéla et Liptougou (voir carte ci-dessous et annexes 2 et 3). Liptougou est l'un des départements les plus isolés et les moins scolarisés de la province, Bogandé et Piéla présentent les caractéristiques inverses dans la

[64] Weber a montré l'importance des légitimités (traditionnelle, rationnelle ou charismatique) attribuées au pouvoir. Bourdieu a poursuivi la réflexion en sociologie de la culture en montrant comment la construction d'une culture légitime apparaît comme de droit (ou naturelle) alors qu'elle est de fait (ou de force) et a proposé la notion de « domination symbolique » pour insister sur l'intériorisation par les dominés de cette culture supposée de droit. Malgré les critiques de Grignon et Passeron sur ce terme (1989 : 28), je l'utilise parfois pour analyser les conflits de légitimité présents au Burkina Faso, complexifiés notamment du fait de rapports coloniaux et postcoloniaux.

Gnagna. Bogandé est un département plus central et plus administratif alors que Piéla est marqué par les activités de commerce et la prégnance de la religion protestante. Certaines données ont également été recueillies dans les départements de Bilanga (extrême sud de la province) et de Coalla (extrême nord). L'étude a été effectuée dans les chefs-lieux et les villages des départements cités. Les lieux ont été sélectionnés en fonction de leur isolement géographique (plus ou moins fort), des institutions scolaires présentes (soit aucune institution, soit un ou plusieurs des dispositifs du formel et du non formel cités plus haut) ainsi qu'exceptionnellement en fonction de la présence de bons informateurs.



Carte 2 : Carte éducative et lieux d'enquêtes, Gnagna, IGB et données personnelles

3.1 Conditions de terrain et approche réflexive

Pour expliquer les méthodes de recueil et d'analyse de ces données et pour avoir un retour réflexif sur la part de subjectivité du travail, il faut donner ici quelques éléments de la situation d'enquête. J'ai résidé trois ans et demi dans la province (de juillet 2002 à novembre 2005) en effectuant régulièrement des retours dans la capitale (pour aller chercher des fruits, des légumes, de l'argent…) et quelques voyages en France (me permettant notamment de rencontrer mon Directeur de thèse et différents chercheurs et de ramener des livres, des articles et des documents divers). Ensuite, je suis rentrée à Ouagadougou pour rédiger le travail en effectuant de temps à autre des séjours dans la province. J'ai ainsi résidé environ deux années et demie à Bogandé (petit chef-lieu de la province) et un an à Piéla (chef-lieu du département du même nom, sans eau courante ni électricité). Avant de commencer la recherche, j'ai travaillé une année (2002-2003) dans la province avec la double fonction de coordonnatrice d'une ONG française implantée depuis plus de quinze ans à Bogandé et d'assistante technique d'une association burkinabé de développement rural. Cette entrée dans le milieu a été très importante pour la recherche ensuite : les institutions concernées vivaient des crises et des conflits d'où ma position ambiguë de « bailleur-conseillère » ne me permettait pas de m'extraire. J'ai pris des notes durant cette période[65]. Cette expérience professionnelle et ce retour réflexif m'ont permis de comprendre des ressorts importants des changements locaux : importance des rapports de force et modalités de leurs expressions, ambiguïtés des projets dans le milieu (la problématique de l'école dans le milieu présente de fortes similitudes avec celle des « projets »), importance effective et symbolique de la sorcellerie non seulement dans les villages mais aussi dans les institutions « modernes » (administration, école, ONG, etc.), etc. Par ailleurs, cette période m'a donné l'occasion de rencontrer ce que l'on aime appeler dans les enquêtes qualitatives « des informateurs privilégiés » : c'est-à-dire concrètement des gens ayant la capacité de servir de médiateurs culturels et avec qui une relation de confiance mutuelle s'instaure. Le fait d'être au cœur de problèmes épineux à résoudre, lors de la première année passée dans les associations, a ainsi en réalité permis de créer des relations de confiance avec certaines personnes. J'ai pu aussi explorer, sans le rechercher, différents sujets avant de me centrer sur les questions concernant les savoirs, ce qui évite parfois d'oublier certains ressorts importants de la société étudiée.

[65] Comme durant les années où , dans des ONG, j'ai parfois animé de la « recherche-action » (aussi appelé dans ce milieu « capitalisation d'expériences »).

Il est difficile de dire ce que j'ai pu représenter pour les personnes auprès desquelles j'ai mené mes enquêtes (et donc la manière dont cela a pu influencer leurs réponses). Cela a été très varié. Tout d'abord, il ne faut pas exagérer la rapidité de circulation d'information dans le milieu : c'est vrai qu'il est très facile de s'informer sur quelqu'un de manière complète, mais dans certains villages reculés, les personnes n'avait jamais entendu parlé de moi (malgré le fait d'avoir été généralement un des très rares « Blancs » à résider de manière permanente dans la province pendant cette période). Certaines choses ont facilité mon travail de terrain. Tout d'abord, l'IRD m'a permis d'avoir -en plus d'un salaire- des moyens, notamment pour payer un traducteur et un dactylographe (pour les retranscriptions d'entretiens) quand le besoin s'en faisait ressentir, ainsi que pour acheter une mobylette pour mes déplacements. Je ne pense pas que le fait d'appartenir à l'IRD ait beaucoup influencé les enquêtes. Tout d'abord parce que la perception de l'IRD dans la province est très contrastée. Par exemple une ancienne enquêtrice, d'un des programmes de recherche développés dans la province par une autre équipe de l'IRD, déplorait leur approche quantitative et disait : « *Le problème avec eux, c'est que c'est leur recherche qui les intéresse, pas les gens. Dans les villages, ça ne peut pas passer* », tandis que plusieurs autres enquêteurs étaient ravis de leur travail avec l'équipe et de la promotion sociale que ça leur procurait. Ensuite, je me suis plutôt présentée comme une étudiante (« ayant besoin de l'aide des personnes contactées pour avoir son diplôme ») que comme membre d'un institut. Cela évite d'être automatiquement assimilée à un bailleur ou un porteur de projet d'ONG. Le fait d'arriver à deux (avec le traducteur) sur une mobylette avec un petit sac, pour passer plusieurs jours dans un village éloigné, a permis de renforcer cette image. Mon niveau de gourmantché n'étant pas suffisant pour les enquêtes (c'est une langue tonale, à la grammaire assez complexe, comme nous le verrons au cours de ce texte), j'ai travaillé avec des traducteurs qui ont été tout à fait remarquables. J'ai pris une semaine complète pour former le premier traducteur (avec un remplaçant) : cours théoriques sur l'éducation et sur l'école, sur les représentations (la différence entre l'action d'une personne, sa parole et sa pensée) et sur les savoirs ; mais aussi exercices pratiques sur la différence entre traduction littérale et adaptée, jeux de rôle sur la position du traducteur comme médiateur culturel pour l'arrivée du chercheur dans un village, mise en situation pour les interviews des femmes, etc. Cette formation initiale a été revue tout au long du travail et elle nous a aidée, associée aux qualités relationnelles du traducteur, pour avoir une excellente collaboration dans les enquêtes. Cela a également aidé ce traducteur à réussir un concours et à obtenir un poste fixe d'enseignant (en école satellite). Ce schéma (formation, collaboration, concours) s'est répété avec le second traducteur qui a, lui, intégré une ONG et avec le troisième qui

passe actuellement les concours de la fonction publique. Dans le recrutement j'ai privilégié les personnes ayant une bonne connaissance de la province plutôt qu'un excellent niveau d'étude. Cela nous a évité de nous perdre trop souvent sur les pistes sinueuses et a permis une bonne facilité de contact à chaque fois.

Le fait de « durer » dans la province selon l'expression locale et d'y avoir travaillé m'a aidée à être à l'aise dans la façon d'aborder des personnes diverses avec des codes comportementaux variés, le milieu rural étant très codifié. J'ai aussi pu connaître facilement des gens pouvant me recommander des personnes sur tel ou tel sujet. Le fait d'être une femme jeune et sans enfants a été compensé dans la hiérarchie locale par le fait d'être mariée et de résider sur place avec mon mari. Si l'on excepte le caractère toujours exceptionnel pour les gens d'être « Blanc » (j'y reviendrai), j'avais finalement un statut social bien classique dans la province : celui de « fonctionnaire » (on appelle « fonctionnaire » tous ceux qui ne sont ni paysans ni commerçants), mariée, vivant dans sa propre cour. Cette cour a été pendant deux ans et demi à Bogandé un lieu de passage de l'aube jusqu'au soir ce qui m'a permis de faire de nombreux entretiens informels et de compléter bien des informations officielles. Au bout de cette période, mon seuil de résistance occidental à la non intimité ayant été atteint, je suis ensuite parvenue à réduire les visites (et je n'ai plus été interrompue sans cesse dans les analyses que je faisais de retour des villages).

Lorsque Jean Copans écrit : « L'ethnologue doit transformer […] sa vie personnelle […] et quotidienne […] en moyen et temps de travail scientifique » (Copans, 2002 : 46), il révèle un point aussi essentiel que délicat du travail du chercheur sur le terrain. Ma vie personnelle ayant été investie par les interactions permanentes avec les personnes de mon entourage gourmantché, il fallait trouver un moyen pour que ces interactions puissent prendre sens aussi dans le cadre de mon analyse. Copans écrit encore : « Tout est enquête parce que tout est social » (Copans, idem). Effectivement tout semble précieux : mais comment alors appréhender concrètement des éléments aussi foisonnants ? La tenue d'un « double » cahier de bord a été le moyen concret que j'ai trouvé pour vivre et analyser conjointement mon séjour. D'un côté je notais les interviews, je remplissais les grilles d'observation avec mes commentaires etc. ; de l'autre, je notais systématiquement toutes les choses qui me "choquaient". Cette méthode, que j'avais mise en place déjà pour une étude de six mois au Pérou[66], m'a été bien utile. Le principe est tout simplement d'avoir un outil pour utiliser sa

[66] Lewandowski Sophie, 1999, Les projets de développement : déstructuration de la « communauté andine » ? Les cas d'Hapupampa et de Huancacala Chico sur l'altiplano péruvien, Cusco, D.E.S.S. Pratiques sociales du développement, IEDES, Paris I, Sorbonne, 200 p.

propre subjectivité dans la recherche. Il s'agissait de noter et de dater tout ce qui touchait ma subjectivité, c'est-à-dire tout ce qui me procurait un sentiment ou une intuition quelconque. Je pouvais ensuite -à la relecture-, d'une part, voir clairement ce qui pouvait avoir influencé injustement tel ou tel entretien ou telle ou telle interprétation et d'autre part, profiter d'intuitions bonnes à saisir comme pistes de recherche. A titre d'exemple et pour montrer l'importance d'un outil concret de sociologie ou d'ethnologie réflexive, dans la première catégorie de remarques (subjectivité déformante), j'ai pu repérer chez moi des phases de populisme et à l'inverse des périodes de rejets[67]. Les remarques que j'ai notées dans les phases de rejets par exemple étaient associées à des phases de fatigue physique et psychique liée notamment aux maladies (dysenteries, paludisme, etc.), à la chaleur (trois ou quatre mois avec 40/42° la journée et 36° la nuit, sans ventilateur car sans électricité) et aux coupeurs de route (dépouillements, blessés et morts lors d'attaques régulières, puis descentes de polices avec exécutions sommaires des présumés coupeurs donnent un risque à chaque déplacement). Ces conditions ne sont pas exceptionnelles. Elles ont été vécues par tous les chercheurs qui ont séjourné longuement en milieu isolé. Mais je les décris ici car ces phases m'ont aussi aidée à comprendre différemment les propos et les pratiques des enseignants d'origine urbaine affectés dans des villages reculés (voir partie IV notamment). Dans la seconde catégorie de remarques (subjectivité intuition), les éléments que j'ai notés par exemple sur les relations entre les « Blancs » et les « Noirs » et qui a priori n'intéressaient pas directement mon sujet se sont révélés ensuite très utiles pour comprendre le métissage des savoirs et ont réorienté certains entretiens (voir notamment partie IV). En ce qui concerne les enquêtes menées à Ouagadougou auprès de personnalités responsables de projets nationaux et internationaux des ministères et des ONG, le travail s'est déroulé aidé par mon accueil à l'IRD, organisme reconnu dans les institutions ouagalaises ainsi que par des réseaux de contacts. Dans la capitale comme dans la province, l'enjeu a surtout été de trouver des moyens pour accéder à des informations et à des points de vue officieux.

Pour les entretiens dans les villages reculés de la Gnagna, le fait de rester plusieurs jours et de dormir sur place (généralement chez un enseignant ou chez un autre interlocuteur) a facilité le recueil d'informations et de points de vue plus librement exprimés que lors de

---

[67] Beaucoup de chercheurs en sciences sociales travaillant dans des milieux défavorisés vivent cela mais ne le disent pas et parfois en occultent l'influence dans leurs études. Une boutade résume bien ce mouvement alternatif : « *Mourir pour le peuple ? D'accord ! Mais vivre avec…* ». Ces deux dissonances idéologiques et comportementales, qui perturbent le raisonnement scientifique, sont effectivement liées aux aléas de la vie au quotidien sur un terrain de recherche, dans un milieu social et culturel très différent du milieu d'origine du chercheur (ce qui est forcément le cas en Afrique rurale pour le chercheur occidental, quelle que soit son origine sociale).

visites rapides. J'ai réalisé ainsi des visites prolongées dans certaines zones isolées par rapport à Piéla ou Bogandé (où de toutes manières je ne pouvais pas faire d'aller-retour dans la journée) : je visitais alors plusieurs villages voisins les uns des autres ; dans chacun, je suivais les cours, dans une école ou dans un centre d'alphabétisation et je faisais des entretiens avec les élèves, avec le ou les enseignants, ainsi qu'avec d'autres personnes du village. Cela me donnait différents points de vue sur un même fait scolaire et me permettait de comprendre aussi les modalités de scolarisation (ou de non scolarisation) d'un village à un autre dans une même zone.

3.2 Données et méthodes qualitatives

Les 206 entretiens recueillis servent aux quatre axes de la recherche (construction politique des savoirs, contenus, transmission, mobilisation). Ils portent sur les savoirs et l'éducation communautaire (la pédagogie, les contes, les relations adultes-enfants, les savoirs transmis, l'excision, la circoncision, la sorcellerie, la géomancie, le pouvoir local, les politiques internationales et nationales concernant les savoirs locaux…), ainsi que sur les savoirs et l'éducation scolaire (la pédagogie, les manuels scolaires, les différents dispositifs scolaires, les ONG dans le domaine de l'éducation, les conditions de vie et de travail des enseignants, les politiques internationales et nationales d'éducation…) mais aussi sur les représentations du thème de la pauvreté et de celui de la connaissance (par comparaison avec la façon dont ces thèmes sont traités dans les supports éducatifs). Les personnes interrogées, sont des hommes et des femmes (bien qu'il a été fait plus d'entretiens avec des hommes, notamment parce qu'ils occupent plus souvent certaines fonctions) de tous les âges (bien qu'il y ait plus d'entretiens fait avec les personnes de 20 à 50 ans, notamment encore en raison des fonctions qu'elles occupent). Ils représentent les différents statuts et métiers intéressés par ces thèmes. Les personnes ont été choisies ainsi en fonction de critères comme l'âge, le sexe, la formation, la fonction, le lieu de résidence… mais aussi de la possibilité de réaliser avec eux des entretiens qualitatifs approfondis (en gourmantché ou en français) afin de pouvoir échanger des informations officieuses et des idées personnelles. Les entretiens ont été de durée variable (de 15 minutes à plus de 4 heures) mais on peut dire qu'en moyenne, ils ont duré une heure et demie. Selon l'interlocuteur et la situation, il y a eut des entretiens formels enregistrés ou avec prise de notes, et des entretiens informels avec notes postérieures. Certains entretiens ont été effectués par les traducteurs, avec qui j'avais élaboré des guides d'entretiens précis (notamment pour des thèmes comme les camps de circoncision, où il valait mieux être

un homme gourmantché pour poser des questions). Ces entretiens étaient systématiquement enregistrés. L'étude de l'ensemble des entretiens s'est effectuée en deux temps. Tout d'abord, une analyse a été faite assez rapidement après l'interview, lorsque c'était possible, pour noter des commentaires et trouver des idées pour réorienter les prochains entretiens. Ensuite, un travail a été fait de manière globale par thème avec, d'une part, un croisement des points de vue et des informations des différents interlocuteurs sur ces thèmes et, d'autre part, -c'est important- une analyse interne de chaque entretien considéré comme approfondi, pour travailler sur la logique et la sémantique de tel ou tel interlocuteur.

Les autres données, bien que servant également à toutes les étapes de la recherche, nourrissent plus particulièrement certains axes de travail. Les programmes scolaires, les archives et les documents de réformes pédagogiques servent surtout à la question de la construction politique des savoirs scolaires (Partie II, III). Il s'agit des programmes scolaires du CP1, CP2[68] , CE1, CE2, CM1 et CM2 pour l'école classique[69] ; des curricula des centres d'alphabétisations (CPAF) pour l'alphabétisation initiale (AI), la formation complémentaire de base (FCB) et les Formations techniques spécifiques (FTS) ; et des curricula des écoles *Tin tua* (à travers leur livrets) pour les cinq années de CBN1 et les quatre années de CBN2. Dans une moindre mesure, j'ai aussi utilisé les curricula des écoles bilingues (fournis par l'OSEO[70]), les curricula des Centres de base d'éducation non formelle (CBNF) et ceux des écoles satellites[71]. Les autres documents et archives récoltés sont les textes internationaux des politiques sur l'éducation et les savoirs locaux, les principales réformes scolaires au Burkina, les documents de projets burkinabè sur les différents dispositifs scolaires formels et non formels mis en place, les derniers projets de réforme, des rapports d'ONG sur l'éducation, très ponctuellement enfin des articles de *Sidwaya* (quotidien national et para-gouvernemental). J'ai aussi utilisé (comme source plus que comme ouvrage scientifique) l'ouvrage de Dim

---

[68] L'école primaire compte ainsi six classes, soit une de plus qu'en France aujourd'hui.

[69] Le programme de 3ème en histoire, géographie et français nous a été aussi ponctuellement utile à titre comparatif. « École classique » ou « école normale » ? Marie-France Lange fait remarquer (entretien privé) que le vocable « classique » a été imposé par les tenants de l'école bilingue pour mettre en valeur le caractère « innovant » de cette dernière. J'utilise néanmoins l'expression d'« école classique » parce que c'est la plus courante, mais aussi et surtout parce que le terme d' « école normale » induit une notion de « normalité » trop ambiguë : qui définit la normalité éducative ?

[70] L'OSEO, Œuvre suisse d'entraide ouvrière, est une association suisse, active dans le développement du bilinguisme, dont les programmes bilingues ont été adoptés par l'État pour les écoles bilingues étatiques (voir Partie II).

[71] Les références des documents sont dans la bibliographie (rubrique « Programmes scolaires et ouvrages pédagogiques »).

Delobsom, « *Les secrets des sorciers noirs* »[72]. D'une manière générale, il faut des mois pour trouver et obtenir ces documents soit en raison de leur rangement, soit en raison de leur confidentialité[73]. L'analyse de ces documents s'est faite de deux manières. Certains documents ont servi simplement à titre d'inform ation ; d'autres ont fait l'objet d'une analyse de discours précise. C'est le cas par exemple de certains curricula et des textes de réforme scolaire pour analyser la construction de termes désignant les « savoirs locaux ».

Les supports pédagogiques oraux ou écrits servent, eux, principalement à l'analyse des logiques internes des savoirs pédagogiques (Partie III). L'analyse des discours formulés dans les entretiens, dans les textes officiels et dans les programmes scolaires doit ainsi être complétée avec celle des discours proposés dans les supports pédagogiques eux-mêmes (contes, livrets, manuels scolaires). Ce type d'études de contenu est effectivement peu souvent réalisé mais propice à la compréhension des formes de pensée. Il s'agit ici d'un manuel de l'école primaire publique classique[74], de 4 livrets des CBN et des centres d'alphabétisation (produits par l'association Tin tua) et de 106 contes recueillis dans les villages. De manière plus marginale, j'ai aussi utilisé quelques guides pour les enseignants (animateurs d'alphabétisation, enseignants du primaire) et le journal de « post-alphabétisation » en langue gourmantchée, *Laabaali*, de l'association TinTua. Les manuels scolaires sont ceux des programmes actuels[75]. Les livrets pédagogiques sont les livrets de l'association Tin Tua en langue gourmantchée utilisés actuellement dans les CBN2 ainsi que dans les centres d'alphabétisation de l'ensemble des opérateurs de la province. Les contes ont été recueillis dans les villages en langue gourmantchée, ils ont été ensuite retranscrits à l'écrit en gourmantché, puis traduits en français. Ils ont été enregistrés lors de soirées de contes ou lors d'entretiens, principalement auprès de personnes non fonctionnaires résidant dans des chefs-lieu ou dans des villages avec ou sans école (avec une part de femmes, de jeunes et d'enfants

---

[72] Cette source est à prendre avec précaution, en raison du contexte de sa production (Piriou, 1995). Mais l'ouvrage propose une description très détaillée de quelques 300 pages de rites initiatiques, de procédés divinatoires, de sociétés secrètes, de façons d'appréhender les rêves, de pratiques de totémisme, etc. Il décrit ces éléments pour la société mossie, proche culturellement de la société gourmantchée. J'ai utilisé ces descriptions comme des pistes à vérifier pour la société gourmantchée avec l'aide du traducteur.

[73] Comme en témoigne cette anecdote : dans une direction d'un Ministère de l'éducation, trois visites ont été effectuées pour le même document : la première fois, l'archiviste « *n'était pas là* », la seconde « *les archives étaient fermées* » et la troisième fois, on nous a dit : « *Écoutez, il faut qu'on vous dise quelque chose : les archives… il n'y en a plus. Les termites ont tout mangé. On avait fermé ça dans des armoires en fer, je sais pas comment ça s'est fait* ». Évidemment, il y a des directions et des institutions dans lesquelles les documents sont tout à fait disponibles mais ce n'est pas toujours le cas.

[74] Les résultats d'une autre étude ayant porté sur 6 manuels de l'école classique sont également utilisés en complément.

[75] Les références des manuels scolaires et livrets pédagogiques sont dans la bibliographie (partie « Programmes scolaires et ouvrages pédagogiques »).

plus importante que dans les entretiens). Vingt de ces cent-six contes concernent plus spécifiquement la question de la connaissance, telle qu'elle est perçue par mes interlocuteurs[76]. L'ensemble de ces textes m'a servi pour différentes questions (notamment pour les indications de pédagogie qu'ils contiennent) mais j'ai ensuite sélectionné certains manuels, livrets et contes (voir partie III) pour travailler sur le thème de la pauvreté et sur celui de la connaissance. J'ai choisi ces deux thèmes pour resserrer l'unité de comparaison entre les différents supports pédagogiques. Des auteurs comme Gilles Gohy (2002) ont montré combien la perception de la pauvreté pouvait varier selon les groupes sociaux et ce thème éminemment social a été moins traité que celui du genre par exemple. Le thème de la connaissance, quant à lui, est dicté par mon sujet et par l'intérêt de connaître les représentations véhiculées dans les supports éducatifs sur les savoirs. En ce qui concerne l'analyse des supports écrits, j'ai choisi une méthode d'analyse de contenu simple fondée sur les textes et l'iconographie. Pour les supports oraux, les contes, j'ai opté pour une approche non structuraliste et non fonctionnaliste. A la suite de Propp et de Lévi-Strauss qu'elle cite, Denise Paulme (1976) travaille sur le conte en Afrique de l'Ouest et définit le conte comme « un récit exploitant des *fonctions* dont le nombre est limité et dont l'ordre de succession est constant » (je souligne) ce qui lui permet de dégager des structures : types ascendant, descendant, cyclique, en spirale, en miroir, en sablier et complexe. J'ai classé 84 contes de mon corpus selon ces structures afin d'en avoir une vision assez globale. Mais, à l'instar de Goody qui écrit : « Je m'intéresserai au processus de transmission et plus au processus de remémoration utilisé par les narrateurs qu'aux structures "profondes" dégagées par l'observateur [...] Il s'agit là d'une approche qui est davantage en rapport avec la praxis » (1993 :177), je me suis ensuite attachée davantage à ce qui donnait des indications sur les pratiques de transmission et sur les processus sociocognitifs à l'œuvre. Pour l'analyse des contes j'ai aussi travaillé en posant des questions aux traducteurs et à certaines personnes proches (gourmantchées), pour comprendre les interprétations plurielles de certains mots, de certaines situations ou la signification symbolique de certaines plantes ou de certains animaux. Cela a été une démarche simple mais fructueuse[77]. D'une manière générale pour l'ensemble des supports, notons que Grize, Vergès & Silem (1987) distinguent ce qui relève

---

[76] C'est-à-dire que lors des entretiens, nous (le traducteur et moi) avons demandé à 20 occasions que l'on nous raconte un conte sur le thème de la connaissance (20 sur 106).

[77] J'ai ainsi régulièrement sollicité les traducteurs ou des personnes de mon entourage gourmantché dans le travail d'interprétation des données recueillies localement : c'est lié au fait que le retour réflexif que peuvent faire certaines personnes (y compris non formées en sciences sociales) sur leur propre culture est souvent beaucoup plus important qu'on pourrait le croire (cf. débat sur la place de l'enquêté et sur la réflexivité des acteurs).

de la représentation des acteurs et ce qui touche à l'activité de communication de ces derniers. Je n'ai pas les moyens d'appliquer ce type de méthode sur mon corpus mais je cherche à conserver la distinction dans mon cheminement.

Les observations « formelles » sont utilisées, quant à elles, pour l'étude de la transmission des savoirs (Partie IV). Comme l'écrit Jean Copans, « C'est justement le non dit, la société en actes, la culture en gestes et paroles qui constituent le terreau d'une bonne recherche » (2002 : 49). Dans ce sens pour mon objet les observations sont essentielles pour décrypter les pratiques verbales ou comportementales qui accompagnent la transmission des savoirs. Je parle d'observations « formelles » lorsque je les ai faites en avertissant les participants et en prenant des notes dans des grilles (je ne compte donc pas ici les observations informelles liées aux trois années et demie que j'ai passé dans la Gnagna). Il s'agit d'observations de pratiques de contes dans les villages comme en ville (23 observations : dix dans la Gnagna et treize à Ouagadougou et Bobo Dioulasso lors de festivals de contes), de pratiques pédagogiques dans les villages (dix hors de la classe : au domicile des professeurs, dans les concessions…) et de pratiques en classe (50). Pour les pratiques en classe, j'ai fait 9 observations dans des CBN1 (dans 5 écoles), 7 dans des CBN2 (dans 6 écoles), 5 dans des écoles satellites (4 écoles), 2 dans les écoles bilingues et 2 dans les pré-CBNF (dans chacune des 4 écoles existantes car il n'y a que deux écoles bilingues et deux pré-CBNF dans la province), 9 dans des centres d'alphabétisation (dans 8 centres) et 16 dans les écoles publiques classiques (dans 7 écoles). J'ai ainsi fait parfois plusieurs observations dans la même école pour voir différents niveaux. J'ai fait davantage d'observations dans les écoles publiques classiques car elles constituent de loin la forme majoritaire de scolarisation dans la province. J'ai diversifié davantage les écoles visitées pour les autres formules : les avis étant très controversés pour ces écoles (à la différence d'un constat assez homogène pour l'école publique classique), cela limite un peu « l'effet d'établissement » en prenant des écoles d'un même type dans des zones géographiques différentes[78]. J'ai réalisé ces observations en prévenant les enseignants à l'avance mais aussi parfois à l'imprévu (ce qui était bien sûr aussi intéressant pour moi) car certains villages ne possèdent aucun moyen de communication et sont trop éloignés pour

[78] Organiser ces visites n'a pas été chose simple, notamment en raison des fermetures imprévues des écoles et des centres (anticipation ou prolongation des congés, déplacements de l'enseignant, funérailles dans le village, etc. Voir Partie IV). Notamment, les centres d'alphabétisation ont globalement ouvert avec deux mois de retard en 2006, année où je devais y faire des observations. J'ai donc abandonné l'idée de comparer strictement les mêmes disciplines dans les mêmes niveaux pour chaque dispositif et j'ai privilégié le fait de voir diverses écoles de différents systèmes.

utiliser les marchés[79]. Dans les premiers temps, nous nous asseyions avec le traducteur au fond de la classe et, au bout d'un moment, les élèves (surtout les enfants) nous oubliaient. Nous relevions toutes les interactions verbales et corporelles, mais en nous centrant sur des thèmes et des questions précises : le rapport à la langue gourmantchée et au français, le rapport à l'écriture, les savoirs locaux, les formes pédagogiques et la structuration pédagogique de la tâche à l'aide de grilles simples (voir annexe 4)[80]. Après, je demandais au traducteur s'il avait repéré certaines choses nouvelles pour avoir un autre regard que le mien. Vers la fin de ces observations, nous nous sommes mis devant de côté (et non plus au fond des classes), pour voir aussi les visages et pour prendre des photos. Les quelques 150 photos prises m'ont permis, à défaut de vidéo, de repérer certains éléments a posteriori ; elles me servent aussi ici de support explicatif. Le questionnaire mentionné plus haut a également contribué à l'analyse de la transmission des savoirs en classe. Ce questionnaire a été distribué avec l'aide du Directeur provincial de l'éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA) dans toutes les écoles primaires publiques de la Gnagna en 2003, ainsi que dans le collège de Piéla et dans le collège-lycée de Bogandé. Je souhaitais effectivement connaître l'avis des enseignants sur la présence effective et l'usage exact des manuels scolaires dans les écoles. L'analyse des 129 réponses a ensuite été effectuée. De manière plus marginale (pour ne pas disperser l'analyse) des cahiers d'élèves d'écoles classiques et d'écoles Tin tua (11 cahiers) complètent les observations de classe et illustrent la perception qu'ont les élèves des situations de classe (écriture du cours, dessins, graffitis, commentaires personnels, etc.).

Enfin, les 12 biographies fournissent des informations sur la question de la mobilisation des savoirs (Partie IV) : des hommes et des femmes, plus ou moins âgés (de 17 à plus de 60 ans), issus du milieu gourmantché ont raconté leur parcours. Certaines personnes n'ont pas de formation scolaire, d'autres ont été à l'école bilingue (de l'État ou de Tin Tua) et/ou à école classique et/ou dans des centres d'alphabétisation. Elles ont été choisies en fonction de leurs parcours de formation mais aussi en tenant compte de leur acceptation de cette forme de

---

[79] Les marchés, dans les gros villages ou dans les chefs-lieux, constituent des occasions pour repérer des personnes originaires d'un village et leur transmettre un message pour l'instituteur.

[80] Je n'ai pas fait de relevés quantitatifs en raison de la difficulté d'interpréter ce genre de résultats chiffrés. Par exemple, dans le domaine de la santé, des chercheurs ont envisagé de filmer et de compter le nombre de fois où les mamans souriaient à leurs enfants, pour voir l'influence du *caring* sur la santé des enfants. Si ces études étaient réalisées en milieu rural gourmantché par exemple, elles mesureraient davantage le niveau d'occidentalisation ou d'urbanisation des mamans que leur *caring*. Effectivement, les mères ne sourient pas à leurs enfants *en public* dans les villages : non seulement, elles paraîtraient faibles aux yeux des autres, mais aussi, -selon la pensée gourmantchée- elles tenteraient les génies de venir leur reprendre leur enfant en montrant ouvertement trop d'affection (c'est également la raison pour laquelle elles n'appellent jamais leur premier enfant par leur prénom mais par des interjections ou des noms communs). De la même manière, en milieu scolaire, j'ai préféré des analyses qualitatives que des chiffres (comme le font certains interactionnistes comme Goffman).

relation sociale : passer des heures à parler de sa vie à quelqu'un demande du temps et une certaine confiance. J'ai essentiellement laissé ces personnes parler de leur parcours de vie, en leur demandant des précisions de temps à autre sur des aspects de leur éducation et de leur formation. Tous les récits ont été enregistrés et j'ai ainsi plus de deux cent pages de retranscription. Le travail d'analyse se fait en tenant compte des écueils des biographies déjà soulignés par de nombreux auteurs comme Pierre Bourdieu (1994), Jean Copans (1995) ou encore Robert Cabanes (2002). Je propose un travail essentiellement sur la reconstruction (des parcours cognitifs) qu'ont réalisée les interlocuteurs au moment où ils parlaient et sur la manière dont ils expriment leurs conceptions du savoir. Dans la partie (IV) cette source biographique est complétée par les 20 (parmi 201) entretiens qui ont été menés spécifiquement sur la question de la connaissance, avec la définition qu'en donnent les interlocuteurs et leurs expériences propres à ce sujet : les lieux où ils considèrent avoir appris les choses les plus importantes pour eux, la manière dont ils les ont apprises et comment ils les utilisent.

Au terme de la description de ces données et avant de proposer les résultats de l'étude, précisons un élément concernant la retranscription de la langue gourmantchée. Le gourmantché fait partie du *gourma,* langue Oti-volta (un des treize rameaux des langues voltaïques). Le *gourma* est divisé en deux groupes : le gourma A avec les langues *kasele* et *basari* et le gourma B avec le *konkomba*, le *gangam*, le *jié*, le *moba*, et le *gulmancéma*. Le *gulmancéma* comporte deux dialectes principaux, celui du Nord (parlé dans la Gnagna) et de celui du sud[81]. La langue a été écrite tardivement : tout d'abord transcrite par des missionnaires chrétiens, elle a ensuite fait l'objet de politiques actives (création d'une Commission nationale des langues voltaïques en 1969 et de la sous-commission du g*ulmencema* -gourmantché- en 1973) ainsi que d'études linguistiques universitaires (création du département de linguistique de l'université de Ouagadougou en 1974 et travaux de Benoît Bendi Ouoba) et a obtenu une codification nationale (adoption d'un alphabet en langues nationales le 2 février 1979 toujours en vigueur)[82]. Cette codification se base souvent sur le *gulmencema* parlé à Fada N' Gourma (d'où est originaire B. B. Ouoba, très actif dans la sous-commission du gourmantché), raison pour laquelle il m'a été difficile de retranscrire

[81] Notamment à Fada, Diapaga, Kantachari, Pama, Matiakoali… Le nombre de locuteurs du gourmatché était estimé par Ouoba en 1982 à 500 000 personnes dont 120 000 pour le dialecte du Nord et 380 000 pour le dialecte du Sud (Ouoba, 1982).

[82] Nous verrons dans la partie II qu'il existe une forme d'écriture géomantique étudiée par M. Cartry. Cette écriture formée par des figures est bien différente de l'alphabet gourmantché qui est adopté aujourd'hui et qui équivaut, à quelques lettres et accents près, à l'alphabet latin.

correctement certains mots de la Gnagna. Dans ce texte seront utilisés les règles de transcriptions nationales et les mots proposés par le dictionnaire de B. B. Ouoba (1994) et par celui de René Picavet (1997)[83]. A défaut (lorsque les mots n'existaient pas dans le dictionnaire), l'orthographe adoptée est celle des écrits de R. A. Swanson (qui a résidé dans le sud mais aussi à Piéla dans la Gnagna) et de M. Cartry, ou -en dernière instance- à une retranscription de mon fait. Pour les noms de familles et de sociétés, j'ai parfois aussi utilisé la transcription de G. Y. Madiéga.

Ainsi, l'étude entend examiner dans une société marginalisée la coexistence de dispositifs éducatifs ainsi que le métissage des savoirs et des projets de société dont ils sont porteurs. Elle emprunte des approches sociologiques, mais aussi anthropologiques et historiques pour aborder à différentes échelles spatiales et temporelles les dispositifs, leurs contenus ainsi que les usages sociaux qu'en font les acteurs en présence. Tout en ayant recours à des outils divers, elle utilise essentiellement des méthodes qualitatives tant dans le recueil que dans le traitement des données. Elle met l'accent sur les logiques développées par les acteurs et leurs interactions[84].

Conclusion

Dans cette partie, nous avons vu que l'étude retient la notion de rapport au savoir comme pertinente pour éclairer l'objet d'analyse. Cet objet -le métissage des savoirs éducatifs et son impact- prend toute sa dimension si l'on postule une validité à certains savoirs locaux transmis au cours du métissage. Il s'agit bien d'un métissage entre des savoirs savants (locaux et exogènes) et des savoirs communs (locaux ou exogènes) au sein des dispositifs éducatifs. L'étude aborde cette question de manière pratique et à l'aide de méthodes qualitatives. Nous verrons successivement la construction politique, la logique interne, la transmission et la mobilisation des savoirs éducatifs. Commençons par la construction des savoirs éducatifs. Dans la Gnagna, en effet, la légitimation des savoirs à transmettre aux jeunes générations se construit parallèlement dans les sphères communautaires et scolaires.

---

[83] Le dictionnaire coordonné par le père René Picavet (1 065 pages) est peu connu et il est épuisé aujourd'hui. Mais il utilise les règles de transcription nationale et c'est le plus complet.

[84] Mais sans se positionner pour autant dans une démarche d'ethnométhodologie au sens stricte du terme.

DEUXIÈME PARTIE

EDUCATION COMMUNAUTAIRE ET POLITIQUES DE SCOLARISATION

Poser les termes de la rencontre entre les savoirs locaux et l'école demande de comprendre les savoirs locaux et leur contexte ; d'appréhender leur transformation ; et d'examiner la progressive mise en place de « l'école » sous toute ses formes. J'utilise ici la littérature scientifique sur ces thèmes ainsi qu'environ 40 entretiens sur les savoirs et l'éducation communautaire et des observations informelles issues de mon enquête[86]. Nous verrons la structuration de la société gourmantchée (chapitre IV), la place qui y est conférée aux savoirs savants et éducatifs (chapitre V) puis comment l'institutionnalisation de la scolarisation a progressivement instauré l'école comme espace légitime de transmission des savoirs (chapitre VI).

CHAPITRE IV : LA SOCIÉTÉ GOURMANTCHÉE : « LE CHANGEMENT DANS L'ISOLEMENT[87] »

Dans ce chapitre, nous verrons les grands traits de la construction politique et sociale de la société gourmantché ainsi que ses rapports avec d'autres sociétés. Nous verrons la conception gourmantchée de la personne, du monde et de la société ainsi que le système d'écriture utilisé pour la géomancie et pour les sacrifices. L'analyse de ces pratiques nous donnera des indications précieuses sur la conception gourmantchée de la connaissance. Ces éléments concernant la société et la culture gourmantchées permettront de mieux comprendre l'éducation communautaire que nous aborderons au chapitre suivant (chapitre V). Nous verrons alors les modalités de transmission des connaissances avec les différentes étapes d'éducation et leurs rites, ainsi que les principales formes de pédagogie. Enfin, l'accent sera mis sur la parole, son rôle dans la connaissance et dans la transmission des savoirs ainsi que sur le conte comme forme éducative spécifique et évolutive. Cette partie décrit des éléments actuels ou influents dans la province de la Gnagna.

1 Une société à l'épreuve des autres ?

La société gourmantchée est passée en un peu plus d'un siècle d'une position relativement centrale détenue par le royaume gourmantché situé dans la boucle du Niger, au XIXème siècle, à une position de marginalisation à l'est de l'État burkinabé. Cette transformation s'est réalisée et se réalise dans un jeu relationnel avec d'autres sociétés. Quelques

[86] 20 autres entretiens (en plus des 40 cités) ont été menés sur le thème de la connaissance.
[87] J'emprunte cette expression à Jacques Sénéchal (Sénéchal, 1974).

éléments historiques sont significatifs de ces pénétrations et rapports de force (Madiéga, 1974, 1982 ; Madiéga *et al*, 1983 ; Maubert, 1909 ; Kambou-Ferrand, 1993 ; Ouédraogo, 2004).

1.1 Le royaume gourmantché et la conquête coloniale

1.1.1 Royaume et société gourmantchés pré-coloniaux

Le royaume gourmantché est situé dans la boucle du Niger (*gourma* signifie « rive droite » en langue Songhaï et *haoussa* « rive gauche »). Les études d'Histoire orale et d'archéologie permettent aujourd'hui d'éclairer la question des origines des gourmantchés (Madiéga, *et al.*, 1983). Il existait dans la boucle du Niger des peuples dont l'organisation centrale était embryonnaire et dont les familles élargies Tindano, Ouoba, Tankpano, Nassouri et Natama sont les descendants actuels. Entre le XVème et le XVIIè siècle, les *Bemba* (venus sans doute de la rive gauche du Niger) conquièrent assez pacifiquement la région, adoptent la langue des autochtones (le *gourma*) et organisent le territoire en royaumes (*Diema*[88]) indépendants les uns des autres. Jaba Lompo est l'ancêtre mythique des *Bemba*. Une tradition historique officielle explique que Jaba Lompo est le fils de Naba Wedraogo, ancêtre des *Nakomse* (mossis[89]). Cette version « a été popularisée par certains notables moose et par des historiens. Cependant, cette tradition, enseignée dans les écoles, semble extérieure, du moins marginale par rapport aux traditions recueillies chez les Gulmanceba » (Madiéga *et al.*, 1983 : 12). L'histoire proposée par les curricula scolaires (élaborés en partie à partir des travaux des Français Lambert et Lafosse et des Mossis Dim Delobsom et Tiendrebeogo) propose une relecture de l'histoire et tend vers une assimilation des gourmantchés à la société mossi dominante au Burkina Faso. En réalité, quoique les relations entre les peuples mossis et gourmantchés aient été proches, il semblerait qu'il n'existe pas de relation de parenté entre Jaba Lompo et Naba Wedraogo (orthographié aussi Ouédraogo par certains auteurs). De plus, « Jaba Lompo » serait en fait deux personnes distinctes Jaba (un *Bemba*) et Lompo (d'origine étrangère) : Lompo aurait usurpé le pouvoir de Jaba puis aurait rattaché le nom de ce dernier au sien pour légitimer son pouvoir. Le mythe selon lequel Jaba Lompo est d'origine céleste sert alors ici de fonction idéologique de prestige pour le roi usurpateur (Madiega *et al.* : 12-21).

Quoi qu'il en soit, l'arrivée des *Bemba* marque l'avènement d'un nouveau mode d'organisation politique et sociale. Les *Kouamba* (royaumes) sont souvent en relations

---

[88] *Diéma* est un terme générique qui désigne le « commandement ». Il est traduit par « chefferie » par certains auteurs.

[89] Certains auteurs écrivent *moose*.

conflictuelles avec les autres peuples (Peul, Songhaï), ils font peu de commerce (possèdent le *cauri* -petit coquillage blanc- comme monnaie) et vivent surtout d'agriculture et d'expéditions guerrières. Ces relations conflictuelles avec les voisins développent l'utilisation de fortifications, de fosses, de buissons épineux, de flèches empoisonnées, de lances, de sabres, de boucliers dont on peut retrouver la trace aujourd'hui. Cette époque marque encore l'image des gourmantchés perçus comme des belliqueux et des « empoisonneurs » (Sénéchal, 1974).

Contrairement à l'expression utilisée de « royaume gourmantché », il s'agit plutôt d'une confédération de *Kouamba* que d'un royaume. Le roi de Fada N' Gourma (*Nungu*) est considéré comme le « premier des parents », c'est-à-dire symboliquement comme le plus âgé des Gourmantchés. Les descendants de Jaba Lompo sont à l'origine des principales chefferies : les « chefs à bonnet » étant les descendants des *Bemba* (« sacrés ») et ayant davantage de pouvoir que les « chefs à bâtons » (roturiers choisis à l'ancienneté et considérés comme « laïcs »). Le roi (*Bado*) a un palais avec un harem, des ministres, des conseillers et des serviteurs. En symbole de son pouvoir, il porte un bonnet avec amulettes, un bâton de commandement et est assis sur une peau de mouton. Il est entouré d'un *Tambedo* (chef de cavalerie), d'un *Tadano* (chef de guerre et exécutant des jugements), d'un *Sogno* (vieux sage qui fait la jurisprudence coutumière), de *Baantiaru* (griots attachés à la cour), de *Tindambedo* (chefs des *Tindamba*, maîtres de la terre et chargés des sacrifices pour la collectivité), d'un *Folbedo* (représentant des peul) et de *Moalimu* (exécuteurs de menues tâches). Toutes les cours de chefs reproduisent, selon leurs possibilités et aujourd'hui encore, ce schéma. La transmission du pouvoir ne se fait pas de père en fils comme chez les Mossis mais au sein de la famille royale selon plusieurs modalités : désignation par un collège électoral, succession du père défunt grâce à la renommée de ce dernier (rare), désignation par le chef mourant (souvent contesté), désignation par les géomanciens[90], ou encore imposition par réputation. Ce mode de transmission provoque des successions « en zigzag », c'est-à-dire en alternance entre les deux principales branches régnantes et entraîne contestations permanentes et guerres fratricides (Madiéga, 1982 ; Madiéga *et al.*, 1983). Cette organisation des chefferies et ce mode de succession sont toujours en vigueur aujourd'hui.

Le « royaume » est divisé en différents niveaux de *diema* (commandement) : en *Kouamba* (royaumes) qui regroupent des *kombari* qui unifient des *dogu* (villages) dirigés par un doyen (*niciamba*). La société est patrilinéaire et la cellule de base est le *Diegu* (« maison », « lignage »). Il existe un lignage minimal (famille nucléaire), un lignage intermédiaire (ancêtre commun à moins de deux ou trois générations) et un lignage maximal (plus de trois générations). Le lignage intermédiaire (ou mineur) est dirigé par un doyen (*niciamba)* qui détient un autel à sacrifice pour les ancêtres communs (*bulo*). Les clans sont les regroupements exogames de

[90] Personnes qui font la divination « par le sable » -voir infra-.

plusieurs lignages maximaux qui partagent le même nom de louanges, un ou plusieurs interdits totémiques communs et des scarifications faciales identiques. L'individu appartient au *Diegu* de son père (Madiéga, 1982). Il existe ainsi une forte relation entre le lignage, la parenté et la division territoriale et politique. De plus, « Le système de parenté est l'une des bases principales de l'organisation sociale et de la reproduction économique » (Madiéga, et al. : 28). Nous verrons plus loin la suprématie toujours actuelle de la solidarité « familiale » (rapprochée ou élargie) sur les logiques de solidarité « associatives » ou « communautaires » demandées aujourd'hui par les ONG, l'État et, indirectement, la Banque mondiale.

Trois catégories sociales sont présentes avant la conquête coloniale : les *Buricimba* ou *Bemba* (nobles), les *Jiima* (« les fatigués » : roturiers) et les *Jitura* (« les deux fois fatigués » : esclaves). Les nobles (descendants de Jaba Lompo) sont considérés comme des êtres supérieurs, de légitimité divine et sont hiérarchisés entre eux selon la proximité de leur lignage avec le fondateur gourmantché. Ils vivent de pillages (pendant les guerres) et de rapine (dans leur propre *diema* mais où ils ne prélèvent que des animaux et des biens matériels, pas de personnes). Ils pratiquent une certaine redistribution sociale de leurs butins (qui leur sert à construire un appui populaire lors des successions de chefferie) et doivent être « francs, honnêtes et prodigues ». Les roturiers *Jiima* sont agriculteurs, éleveurs et artisans : le produit de leur travail appartient aux *Buricimba*. Leur vertu principale doit être « l'obéissance ». Ils peuvent prendre du pouvoir en cas de rapprochement clientéliste ou de liens matrimoniaux avec les nobles. Les esclaves *Jitura* appartiennent aux nobles et aux roturiers. Ils sont utilisés et échangés comme du bétail ; leurs enfants sont la propriété des maîtres (du côté maternel comme pour les juments, expliquent les informateurs de Madiega). Ce sont souvent les enfants des captifs de guerre. En cas de mariage avec un roturier (le mariage avec un noble est impossible), leurs enfants peuvent devenir libres (Madiéga, 1982 ; Madiéga *et al.*, 1983). C'est un système de castes « souple » puisqu'une personne ne peut changer de catégorie sociale pendant sa vie mais que ses descendants le peuvent. Aujourd'hui, cette distinction n'existe officiellement plus mais jusque dans les hauts milieux ministériels, on se souvient de qui est issu d'une famille noble ou d'une famille d'esclave et on ne manque pas de le rappeler en temps opportun. Dans les lignages maximaux, on distingue aussi -et encore aujourd'hui dans la Gnagna- les familles de forgerons (Mano), de chefs de terre (Tindano), de chefs (Lankoandé pour la Gnagna), etc. Autrefois, certains mariages entre familles étaient interdits ; aujourd'hui, les interdictions sont surtout liées à des révélations géomantiques prédisant des malheurs en cas d'union, à des stigmatisations particulières (de telle famille réputée être une famille de sorcières par exemple), ou à des conflits spécifiques comme nous le verrons lors des biographies.

Fondé entre le XVème et le XVIIème siècle, le royaume gourmantché a atteint son apogée au XVIIIème siècle. A la fin XIXème, à la veille de la conquête coloniale, il possède un territoire important suite aux guerres livrées contre les Somba et les Songhaï de l'actuel Mali et les Peul de Say (actuel Niger). Bilanga, Piéla, Bogandé et Thion sont les plus anciennes chefferies de la Gnagna : elles ont été fondées au début du XVIIème siècle par des frères gourmantchés, fils de Balemba, prince de Fada N' Gourma venu à Piéla pour gouverner le nord Gourma. C'est l'un des fils nommé Bantia qui fonde Bogandé, actuel chef-lieu de la province (Ouédraogo, 2004). Selon mes interlocuteurs, le nom « Gnagna » viendrait des luttes entre les frères : la mère « fatiguée » des querelles aurait brisé une calebasse dans l'est de la Gnagna en sommant ses enfants de s'entendre sur la répartition des chefferies et d'arrêter leurs « enfantillages » (*Gnagna*).

1.1.2 La conquête coloniale : une restructuration de l'intérieur

Georges Yenouyaba Madiéga a détaillé la conquête du Gourma dans un mémoire rédigé en 1974[91] sous la direction de Catherine Coquery-Vidrovitch (voir ci-dessous l'encadré « Province de la Gnagna : repères chronologique »). Le Gourma a fait l'objet d'une lutte entre Anglais, Français et Allemands : une instruction du ministre des colonies Delcasse enjoint le commandement sur place de « devancer par tous les moyens les Anglais et les Allemands dans le Borgou et le Gourma » (Maubert, cité par Madiéga, 1974 : 19). Le but des Français est de joindre le Niger, le Dahomey (actuel Bénin) et partant, le Soudan et la Côte d'Ivoire.

Le royaume gourmantché est moins centralisé que le royaume mossi : la conception du *Nungu* (roi de Fada) comme *primus inter pare* et les règles complexes de succession donnent une certaine importance aux chefs provinciaux et provoquent parfois des rébellions. C'est le cas à la veille de la conquête coloniale avec le prince Bantchande qui tue son frère récemment installé au trône et cherche à prendre sa place. N'y parvenant pas, Bantchande s'exile et passe un accord avec le commandant français Decoeur. Bantchande ne se doute alors pas que le papier qu'il signe (protectorat, 1895) en contrepartie de l'aide des forces armées de la France est aliénant : « Un papier contre un trône ! » écrit Madiéga en rappelant ainsi l'inintérêt apporté à l'époque par les gourmantché à la chose écrite (1974 : 21). Ainsi, quelques temps après, le commandant Baud s'allie avec Bantchande contre les chefs gourmantchés rebelles : les armés fusionnent, attaquent et prennent les villages des opposants à Bantchande. Le cercle de Fada N'Gourma créée en 1909 reprend les principaux territoires de l'ancien royaume du Gourma. Jusqu'en 1917, une

[91] Eléments confortés par les analyses de Jeanne-Marie Kambou-Ferrand (1993), et d'autres travaux de Madiéga lui-même (Madiéga 1981).

« collaboration de fait » entre les chefs et l'administration française s'instaure. Une nouvelle hiérarchie est établie tacitement. Le commandant de Cercle est le premier personnage : peu de personnel est envoyé à l'Est et l'isolement de la zone lui confère beaucoup de pouvoir, il est surnommé le « Dieu de la brousse ». Après le commandant, vient « la bouche du commandant » : l'interprète. Celui-ci s'enrichit en participant activement à l'oppression de la population : « *Si le commandant veut un mouton, le traducteur dit qu'il en veut deux et en garde un* » m'explique une femme scolarisée d'une quarantaine d'année évoquant la mémoire qu'on lui a transmit sur cette période. Ensuite, viennent les chefs traditionnels qui gardent un certain pouvoir.

Dans un premier temps, l'accord entre Batchande et les Français contribue à une centralisation du pouvoir (par rapport à la confédération de royaume initiale), mais l'administration française (avec le Maubert) s'apercevant du danger que cela comporte décide d'éliminer Bantchande qui meurt en prison. Une décentralisation est alors mise en place, se rapprochant du système de confédération initial. Mais les chefs de province et de village sont nommés par l'administration française et surtout tenus par la peur de la honte de la destitution (cas de suicides). Les agents français cherchent à supprimer la « féodalité des chefs » : ils constituent des « groupes de palabre » avec la population lors de tournées qui se multiplient, tout en demandant à la population d'obéir aux chefs sous peine de répression. Malgré cette contradiction, les chefs locaux s'affaiblissent et comme la population refuse les nouvelles charges (celle des Blancs : impôts, travail forcé, enrôlement dans l'armée, etc.) et qu'il y a toujours peu de personnel français dans le cercle pour faire face à la situation, l'administration française met en place, ou plutôt reconnaît officiellement, une « politique d'association » avec les chefs à partir de 1917.

Les chefs acceptent car ils renforcent ainsi leur pouvoir : après le « temps de la guerre », vient ainsi le « temps de la force » pour les paysans (qui continuent à désigner ainsi la période d'après les informateurs de Madiéga). Van Vollehoven, Gouverneur général de l'AOF produit une circulaire sur la politique indigène (15 août 1917). Les chefs sont associés aux prises de décisions : une association surtout symbolique au sein d'un conseil de notables mais qui permet un zèle accru de la part des chefs. Ils sont choisis parmi les notables ; ils ne reçoivent pas de formation institutionnalisée (comme le texte le prévoyait) mais leur travail quotidien, avec l'administration leur procure une formation de fait. Leurs fils sont envoyés à l'école (ou les fils de parents ou d'esclaves substitués officieusement par les notables souhaitant garder leurs fils). En 1929, 29 fils de chefs (dont 12 de chefs de villages) allaient dans l'une des deux écoles du cercle de Diapaga et de Fada N' Gourma (Madiéga, 1974 : 57). Pour éviter les exactions, les chefs provinciaux sont appointés en fonction de la population qu'ils gouvernent et de leur mérite. Ils doivent désormais devenir des « éducateurs » : leur maison et leur champ doivent être des

modèles (idée reprise dans le principe du « paysan modèle » des ONG)[92]. Un soutien symbolique leur est apporté : il est interdit de les punir disciplinairement (on tolère donc tacitement leurs abus), l'administration française lutte contre leurs opposants et donne des distinctions honorifiques aux plus méritants. Ces « chefferies administratives » (Madiéga, 1974 : 67) qui ne sont plus passibles de punitions renforcent leurs exactions face aux populations. Ces dernières subissent alors à la fois les fardeaux des coutumes (travaux, dons etc.) et ceux de l'administration française (impôts prestations, recrutements, réquisitions). Les gardes de cercle deviennent la terreur des villageois. Certains chefs parlent aujourd'hui avec nostalgie « du temps où ils avaient la force ». Madiéga explique que la résignation des paysans « face aux contraintes de l'ordre nouveau s'explique par le "traditionnalisation" de ces dernières et en conséquence par la complicité de leurs chefs avec l'administration » (Madiéga, 1974 : 76). Il n'y a donc pas eu de révoltes comme celle des Bobo en 1916[93]. Madiéga conclut son propos en écrivant : « Le pouvoir apparemment affermi des chefs était en fait profondément entamé par l'évolution socio-économique qui s'amorçait. Il sera de plus en plus menacé, dans la période suivante, par les « hommes nouveaux » et les effets de l'économie monétaire. L'autorité des chefs sera en effet contestée par les fonctionnaires et la bourgeoise commerçante » (*Idem* : 77). Ce renversement de hiérarchie liée à l'avènement partiel d'une société de classe est toujours d'actualité. Un fils de chef scolarisé et travaillant dans une ONG me déclarait ainsi dans un entretien en relatant son arrivée à l'école (dans les années 80) : « *Je me sentais fils de paysan avant de me sentir fils de chef parce que d'abord j'avais une autre catégorie sociale supérieure [au-dessus de moi] : ici, c'étaient les fonctionnaires* ».

[92] Ils doivent y appliquer les règles apportées par l'extérieur. Les maisons doivent être rangées, répondre aux principes d'hygiène, etc. Les champs doivent mettre en œuvre les innovations techniques apportées au fur et à mesure.

[93] Des « démocraties villageoises » avaient été mises en place par les colons en pays Lobi, Bobo, et Samo car ces régions n'étaient pas assez centralisées et hiérarchisées pour travailler au service des colons correctement.

HISTOIRE DE LA PROVINCE DE LA GNAGNA : REPÈRES

En italique : les éléments concernant la Gnagna.

Entre le XVè et le XVIIè siècle : constitution du royaume gourmantché
Début XVIIème : arrivée des fils de Balemba dans la Gnagna
1895 : le Gourma passe sous protectorat français
1897 : ouverture du poste colonial du Gourma par le commandant Baud et rattachement au Dahomey
1909 : création du Cercle de Fada N' Gourma
1911 : tout l'actuel Burkina Faso est compris dans le Haut Sénégal-Niger
1919 : création de la colonie de Haute-Volta
1932 : la colonie Haute-Volta est supprimée et le cercle de Fada N' Gourma est rattaché au Niger.
1932 : Bogandé, poste auxiliaire de Fada est rattaché à la colonie du Niger
1947 : reconstitution de la Haute-Volta.
1958 : Bogandé devient un cercle de la Haute-Volta
1960 : Indépendance de la Haute Volta
1974 : Bogandé devient une préfecture
1984 : Bogandé devient une province avec sept départements[94]
1987 : la Haute-Volta est renommé Burkina Faso
1995 : *Bogandé devient une commune avec un budget autonome*[95]

Chronologie 1 : Gnagna politique, XVIIème-XXème siècle (d'après Ouédraogo, 2004 ; et Madiéga, 1974 et 1982).

1.2 L'enclavement et les projets de développement actuels

Ainsi, le Gourma, royaume relativement étendu et puissant, est marginalisé à l'époque coloniale : loin des deux capitales Ouagadougou et Niamey et sans ressources majeures, le cercle de Fada N' Gourma n'incite pas les colons à y investir (Ouédraogo, 2004). Cette situation perdure au-delà des indépendances : la région de l'Est est globalement[96] délaissée jusqu'aux années 1990 qui voient l'explosion de « projets de développement » en tous genres, censés alors combler le « retard » accumulé.

Actuellement, la province de la Gnagna est caractérisée à la fois par l'isolement et les interventions extérieures. Ouédraogo a montré que les infrastructures et l'insécurité jouent un rôle non négligeable dans l'isolement de la province : seulement 20 % des 276 villages recensés en 2000 ont une route accessible en toute saison à partir de Bogandé (seulement 5 % des villages du département de Coalla) (Ouédraogo, 2004). Par ailleurs, selon l'avis de gendarmerie (Ouédraogo, 2004 : 280), les enlèvements fréquents de femmes, les conflits agriculteurs/éleveurs, les coupeurs de route, les affaires de sorcellerie/géomancie et les conflits fonciers participent à un certain climat de violence dans la province. On peut ajouter à la liste les

[94] Coalla, Thion, Manni, Liptougou, Bogandé, Piéla, Bilanga.
[95] Et dispose de presque tous les services de l'État.
[96] Il faut excepter notamment la courte période sankariste qui a réalisé différents projets sur tout le territoire.

combats à la machette entre peul, et surtout l'insécurité liée aux réseaux : la gendarmerie de Bogandé a été totalement remplacée en 2002 en raison de son implication dans les réseaux de coupeurs de route. Au sujet de ces attaques, Ouédraogo présente le rapport du Haut Commissaire de Bogandé de 1995 qui décrit une situation toujours présente aujourd'hui : « *Le banditisme a repris tout comme les vols divers ont réapparu. Les formes les plus courantes de manifestation de ce banditisme sont les attaques à mains armées : elles s'opèrent toujours à plusieurs avec toutes sortes d'armes : armes blanches, armes de fabrication locale ou même, armes de guerre (les plus nombreuses d'ailleurs) telles les Kalach, les P.M.C., MAT 49, G3, etc. Les points sensibles sont les routes des marchés et celles menant aux sites d'or ; souvent, les traqueurs rejoignent aussi leurs victimes dans les champs, la brousse (animaux) ou à domicile* » (cité par Ouédraogo, 2004 : 281). Les milices de proximité (Comités locaux de sécurité) mises en place récemment n'ont eu qu'un effet provisoire : une série d'attaques a eu lieu par exemple au mois d'août 2006 faisant un mort et six blessés graves. Les infrastructures, le manque de moyens de déplacement et l'insécurité participent ainsi à un certain isolement géographique de la province. Mais cette marginalisation est aussi politique, économique, culturelle et les interventions et les projets « de développement » tentent d'y remédier.

Comme le rappelle Ouédraogo (2004), des interventions étatiques se sont développées lors de l'indépendance. Voir ci-dessous l'encadré « Burkina Faso : Rappels chronologiques » :

BURKINA FASO : RAPPELS CHRONOLOGIQUES

À partir des années 1890 : colonisation de territoires inclus alors dans le « Haut Sénégal-Niger »
1919 : création de la colonie de Haute-Volta
1932-1947 : la Haute-volta est partagée entre le Soudan, la Côte d'Ivoire et le Niger
1960 : Indépendance de la Haute-Volta. Maurice Yaméogo devient Président
1966 : Coup d'État du Général Lamizana, ensuite élu en 1970, 1974 et 1978 (1ère, 2ème et 3ème République)
1980 : Coup d'État du Colonel Saye Zerbo
1982 (novembre) : Coup d'État du médecin commandant Jean-Baptiste Ouédraogo qui devient Président du Conseil pour le salut du peuple avec Thomas Sankara comme premier ministre
1983 (mai) : Sankara est démis de ses fonctions
1983 (4 août) : prise de pouvoir de Sankara et création du Conseil National Révolutionnaire
1984 : La Haute-Volta est renommée Burkina Faso (« Pays des hommes intègres »)
1987 (15 octobre) : assassinat de Sankara, prise de pouvoir du Capitaine Blaise Compaoré et institution du Front populaire
1991 : Constitution de la 4ème République
2005 : réélection de Blaise Compaoré (après un changement de constitution) avec plus de 80 % des voix.

Chronologie 2 : Burkina Faso politique, 1890-2005 (Synthèse personnelle)

Le plan quinquennal de développement de la Haute-Volta (à la fin des années 60) a structuré le pays en onze Organismes régionaux de développement et encouragé la formation de

Groupements villageois. La fin des années 70, les crises de sécheresses marquent ensuite l'arrivée des ONG dans le pays et dans la province. Cette présence s'est accrue dans les années 80 et a explosé dans les années 90, associée alors à d'autres intervenants extérieurs : associations burkinabè ou étrangères, organismes internationaux de développement, projets semi-étatiques, etc. La rhétorique actuelle du désengagement de l'État sous ajustement structurel conjuguée à celle des ONG favorise le développement des groupements. Leur sollicitation intensive par différents acteurs entraîne un certain morcellement : les anciens Groupements villageois éclatent aujourd'hui en plusieurs groupements et associations. D'après Ouédraogo, il y avait dans la Gnagna : 572 organisations paysannes en 1996 et 811 en 2000, soit une augmentation de 42 %. Mais ce sont souvent des « coquilles vides » ou des structures éphémères créées à la demande implicite ou explicite des ONG et programmes intervenants. Huit villages (notamment ceux à proximité des chefs-lieux de département où se trouvent les sièges d'ONG) ont ainsi entre 4 et 13 groupements. Les projets sont encore plus nombreux que les groupements : un village sur trois possède au moins un projet de développement et une centaine de villages présentent de 5 à 13 interventions extérieures. Cela ne va pas sans créer des problèmes de concurrence sur lesquels je reviendrai avec l'exemple de l'alphabétisation. Les projets et leur multiplicité deviennent ainsi à la fois des moteurs et des freins à « l'initiative locale », pour reprendre le jargon des « développeurs ».

L'accroissement du nombre d'intervenants extérieurs à la province a modifié l'organisation du pouvoir local en favorisant, d'une part, le développement d'élites nouvelles et, d'autre part, des cumuls de pouvoirs entre légitimité traditionnelle, charismatique, méritocratique et financière[97]. Depuis les trente dernières années, les anciens « CDR » (Comités de défense de la révolution[98]), les nouveaux commerçants, les fonctionnaires (dont les membres d'ONG), les autorités religieuses ont ainsi pris un poids considérable (Ouédraogo, 2004 : 265). L'organisation du pouvoir local s'est complexifiée. Les chefs locaux ont été tour à tour affaiblis et renforcés. Le régime colonial les a promus tandis que les missionnaires ont cherché à les écarter : la christianisation a fait perdre l'autorité charismatique -au sens premier du terme- du chef dans les villages dont la majorité est convertie au christianisme. La période révolutionnaire a également sapé l'autorité coutumière notamment en supprimant l'impôt sur la capitation (instauré par les colons et sur lequel les chefs se servaient) et en attribuant la justice aux Comités de défense de la révolution (CDR). Mais l'arrivée au pouvoir de Blaise Compaoré et la « rectification » de la

---

[97] Lewandowski, article sur les ONG, soumis.

[98] De 1983 à son assassinat en 1987, Thomas Sankara avait instauré dans le pays un régime d'exception (« la Révolution »). Dénonçant l'impérialisme étranger tout comme les potentats locaux, Sankara a procédé au changement de nom du pays : en 1984, la Haute-Volta est devenue le Burkina Faso, « Le pays des hommes intègres ».

révolution (1987) rétablissent tacitement les rôles de la chefferie. Les CDR sont remplacés par les RAV (Responsables administratifs villageois), communément appelés « les délégués ». Ouédraogo souligne le fait que ni les chefs ni les délégués n'arrivent à asseoir leur pouvoir et qu'il en résulte parfois un double commandement. Selon l'auteur, excepté à Liptougou, Bilanga et Koala (orthographié « Coalla » sur les cartes en annexes 2 et 3), les chefs ont perdu une part de leur pouvoir. Ouédraogo explique que les principes de succession gourmantchés favorisent encore aujourd'hui les conflits entre les membres des lignées agnatiques des rois défunts qui peuvent prétendre au trône. En 2000, 36,7% des villages n'avaient pas de chef (mais la moitié en raison de leur rattachement à un autre village). La chefferie n'est pourtant pas moribonde et les jeux actuels sont très ambigus. La chefferie de Bogandé par exemple est revendiquée par deux chefs rivaux dont l'un s'est fait élire maire le temps d'un mandat. Face à cette situation complexe, les intervenants extérieurs ont des attitudes diverses : certains se réfèrent en premier lieu au délégué qui sait lire et écrire à la différence souvent du chef ; d'autres préfèrent commencer par contacter le Chef pour « entrer dans un village ». De fait, ils doivent choisir entre un médiateur culturel et une autorité coutumière. Pour Ouédraogo, « L'idéologie de développement communautaire que partage la majorité des intervenants se heurte ici au déficit d'identité communautaire » (2004 : 271). Effectivement, les solidarités à l'œuvre aujourd'hui sont davantage des solidarités familiales que communautaires, un village ne correspondant plus à un lignage comme cela a pu être le cas auparavant. Mais ne nous y trompons pas, les ONG au-delà de leur discours communautariste rejoignent finalement -et sans le vouloir généralement- la promotion des individus et les idéologies libérales dans l'idée que « les pauvres » doivent se prendre en charge eux-mêmes. Dans la pratique, les modalités de « développement auto-géré » des ONG rejoint souvent les principes d'actions des projets pour les « initiatives locales » et du désengagement de l'État sous politiques libérales[99]. Je ne peux développer ici l'impact des projets de développement sur la structuration sociale et politique locale. Notons simplement que d'une manière générale, comme le fait remarquer Ouédraogo, les intervenants extérieurs contribuent à promouvoir des « cadets sociaux » (jeunes et femmes) par des formations et des

---

[99] Certains projets sont caricaturaux comme celui mené par l'ONG *Junior achievement* en partenariat avec l'entreprise Shell qui a octroyé une bourse à 30 élèves à l'issue d'une « formation sur les valeurs et les principes éthiques en milieu scolaire et universitaire ». Pour les formateurs, selon *Sidwaya* (article « 180 élèves formés sur les valeurs éthiques », in *Sidwaya* N° 5624 du 15 juin 2006, p. 6), il s'agit de « préserver un savoir qui est le socle d'un ensemble de valeurs cardinales de toute société qui se veut responsable. C'est donc un gage de l'excellence professionnelle ». En réalité, ces savoirs de société que l'on veut développer, correspondant aux valeurs « d'entrepreneurship et de leadership ». Shell a déjà organisé à ce sujet un séminaire sur « l'éthique d'entreprise et la bonne gouvernance au Burkina Faso ». Nous verrons plus bas comment les politiques de bonne gouvernance (auxquelles sont associées les ONG) contribuent au Burkina Faso à l'instauration dans les secteurs sociaux de conditions favorables à l'essor d'une économie de marché.

« Activités génératrices de revenus » (AGR) et proposent ainsi une restructuration sociale de taille.

Ces quelques éléments historiques font apparaître la proximité entre les termes de « démocraties villageoises », de « groupes de palabre », etc. de l'époque coloniale et ceux des discours actuels des programmes de développement. Nous avons vu comment la colonisation française est entrée dans le Gourma *par l'intérieur,* utilisent des rivalités mais aussi des valeurs traditionnelles, des logiques de l'action alors en vigueur (utilisation de la peur de la honte[100] chez les chefs, des réseaux d'allégeances familiales et princières, etc.). Les colonisateurs comme les missionnaires se sont ainsi intéressés à la culture locale et aux structures existantes pour les réinterpréter et les utiliser à leur manière. Se retrouve aussi la mise en avant de la « bonne volonté » : par exemple, certains colons pouvaient croire sans doute en toute bonne foi aux bienfaits de leur mission civilisatrice contre la féodalité ainsi qu'à l'intérêt pour les populations de la mise en place de relations de « proximité », d'arbre à palabre et de conseils de sage. Elles n'ont servi en réalité que de lieux symboliques de fausse consultation pour légitimer le pouvoir en place. Des administrateurs comme Maubert se sont intéressés de près à la culture gourmantché. Ce dernier a écrit une intéressante *Monographie du cercle de Fada N'Gourma* dont se sont servi historiens et ethnologues (Maubert, 1907). Mais cette monographie se termine par un certain nombre d'appréciations utilitaristes qui ont été supprimées dans la version éditée par Henri Menjaud (1932)[101]. Le texte original termine une description des pratiques religieuses gourmantchées ainsi : « De ce léger aperçu des données religieuses des Gourmantchés, on peut conclure que le fétichisme tel qu'il est pratiqué dans ce pays –simple réunion de coutumes protectrices et défensives ou supposées telles– n'est pas une religion agressive et de propagande. Notre influence n'a donc rien à craindre de ce côté » (Maubert, 1928 [1907] : 688). Aujourd'hui, les projets de développements pour la province pensés au niveau international, national ou local développent également un discours de proximité : faire de « petits projets »[102] et « connaître le milieu » sont les mots d'ordre des programmes actuels. Bien entendu, le parallèle strict entre « la mission civilisatrice » de la France de jadis et sa « mission de développement » actuelle n'est pas possible car les termes de l'équation ne sont plus les mêmes[103]. Il faut cependant noter que la

---

100 Pour une analyse de la logique de la honte voir partie « modes de transmission » ci-dessous.

101 Le texte a d'ailleurs été modifié à plusieurs endroits (par exemple le titre « fétichisme » a été remplacé par « religion »).

102 En opposition aux « éléphants blancs » (grands projets d'infrastructures décidés de manière centralisée et souvent non opérationnels) des années post-indépendances.

103 Aujourd'hui, la violence des rapports de force n'est pas affichée clairement et se situe notamment à des échelles beaucoup plus vastes. Mais on a bien un système d'exploitation, d'une part, du fait de l'action de certains « nouveaux hommes » dont parle Madiéga (les descendant des traducteurs finalement) désormais au pouvoir et dont les fortunes personnelles s'amassent au détriment des populations de plus en plus pauvres et d'autre part, avec les systèmes de domination internationaux fondés sur les jeux des marchés ainsi que les luttes d'influences

recherche de connaissance des savoirs locaux et des structures existantes participe depuis longtemps au renforcement de modèles de sociétés exogènes et parfois à la recherche de leur application sur place.

L'utilisation des savoirs locaux pour la pénétration de la société gourmantché facilite les objectifs des intervenants extérieurs bien que ces derniers soient hétérogènes. Ce mode d'approche permet une certaine modification des structures sociales et politiques ainsi que des savoirs. Mais nous verrons que les gourmantchés ne se livrent pas passivement : ils réalisent une sélection et une réappropriation des éléments apportés par l'extérieur. Yacouba Yaro (1990) écrit ainsi pour expliquer les faibles taux de scolarisation : « Les colons ont ignoré l'Est, mais l'Est le leur a bien rendu ». Effectivement, les Gourmantchés ont systématiquement pris de la distance et ont réinterprété les nouveaux modèles qui leur ont été proposés plus ou moins violemment d'abord par les colons, ensuite par l'État et les projets de développement. Pour comprendre ce processus complexe de métissage dans des contextes de rapport de force assez différents, il convient donc de connaître quelques traits principaux des fondements culturels gourmantchés.

2 Les conceptions gourmantchées de la personne, de la société et du monde

Nous avons vu que le terme de « rapport au savoir » mettait en jeu la place de la personne dans la société et le monde. La conception gourmantchée de la personne est à cet égard très spécifique et particulièrement importante dans les conceptions dominantes du rapport au savoir

---

géopolitiques (qui se jouent par exemple en nombre de voix alliées à l'ONU). Dans ce contexte, les mal-nommées Organisations non gouvernementales (appelées pour cette raison aujourd'hui ASI : Associations de solidarité internationale), financées la plupart du temps par les gouvernements et les organisations multilatérales, ont du mal à ne pas servir de courroie de transmission des intérêts décrits, ne serait-ce qu'en jouant le rôle de « soupape sociale », de mesure compensatoire qui permet d'éviter que les classes populaires ne se révoltent. Ceci dit, analysés à l'échelle locale et sur le moyen terme, les ONG, à la grande différence des colons, participent réellement au respect de la personne humaine. On ne peut considérer ces tendances lourdes comme produisant un déterminisme absolu avec un résultat partout identique : les logiques varient fortement selon les ONG, les projets, les pays d'intervention, les partenaires, etc. Il est donc important d'être attentif à la démarche de réflexion de certaines ONG en perpétuelle recherche d'un compromis acceptable en termes d'orientations politiques et financières. Certains projets que j'ai examiné de près notamment en Amérique centrale et du sud présentent des positionnements significatifs de ce point de vue. C'est le cas, par exemple, d'un projet mis en place au Guatemala par une association française spécialisée dans l'élevage et le développement rural. L'ONG s'est construit progressivement un rôle de *médiateur* entre la municipalité, les organisations de base et les ONG existantes *autour d'un objet économique* (production et commercialisation de café, de porc et de tissus). Le projet vise ainsi à la fois un objectif politico-social (« la structuration du tissu social, le renforcement de la participation citoyenne et l'appui institutionnel aux municipalités ») et un objectif socio-économique (« l'amélioration des conditions de vie à travers le développement d'activités économiques »). Avec ses partenaires, il développe une réflexion sur les possibilités de relier décentralisation, développement local et démocratisation dans une position de médiation. Par ailleurs, ce type d'associations -au travers notamment de leur action au Nord « d'éducation au développement » et de lobbying- montre sa préoccupation du « mal développement » et des interdépendances mondiales. Leur approche se positionne encore dans une volonté alternative, faisant ainsi contrepoint aux tendances actuelles. Ce n'est donc pas pure rhétorique que de dire qu'il n'y a pas un déterminisme absolu transformant les ONG dans leur ensemble en simples répliques du modèle néo-libéral pratiquant une démarche faussement participative.

gourmantché. Les parties qui suivent évoquent ces questions à la lumière des écrits de Cartry, de Swanson et d'entretiens effectués dans la province[104]. Cartry écrit dans *Les yeux captifs* : « Les difficultés que nous avons rencontrées pour tenter d'organiser nos matériaux rappellent celles qui se présentent dans ces jeux d'assemblage dits "casse-tête chinois" où la composition n'est possible que si chaque pièce, indispensable à l'assemblage, est située à une place différente de celle que sa forme initiale lui destinait » (Cartry, 1978 b : 110). C'est effectivement un travail d'orfèvre qu'il faut réaliser pour tenter de proposer une interprétation intelligible des conceptions gourmantchées. De plus, Goody a montré combien le travail de mise à l'écrit de l'ethnologue et ses essais d'ordonnancement était périlleux. Les éléments décrits ci-dessous participent à la conception actuelle du monde des gourmantchés de la Gnagna, mais leurs principes explicatifs et leurs détails sont surtout connus par les personnes considérées comme savantes (vieux, guérisseurs, griots, etc.). D'une manière générale, ils sont davantage maîtrisées par les personnes vivant et ayant grandis dans les villages que par celles résidant dans les chefs-lieux de la province. Enfin, il faut noter que certains jeunes gourmantchés ayant grandit en ville ont « entendu parler de ça » mais ne savent pas « qu'est-ce que c'est » (selon les termes d'un jeune homme scolarisé en classe de première à Piéla et ayant grandit à Fada N' Gourma). Quoiqu'il en soit, ces idées restent assez présentes dans les représentations, dans les expressions langagières et dans les pratiques (sacrificatoires notamment). A l'instar de la tradition judéo-chrétienne en Occident et de manière plus actuelle encore, les conceptions gourmantchées de la personne et du monde forment le substrat inconscient ou conscient des comportements quotidiens.

2.1 Les composantes de la personne

Richard Alan Swanson, anthropologue américain, a grandi parmi les Gourmantchés alors que son père était pasteur. Il est bilingue gourmantché-américain et a participé à la sous-commission du gourmantché pour l'écriture de la langue. Il présente sa thèse comme un travail d'ethnoscience et plus précisément d'*ethnoanatomy* (1976 : 58) se rattachant ainsi au courant scientifique décrit ci-dessus. Il apporte des éléments précis sur la notion de personne en milieu gourmantché[105].

---

[104] Le mémoire de Corinne Simon a aussi été repris ponctuellement ici.

[105] Les Gourmantchés que j'ai interviewés le nomment *Yiendié* (Dieudonné) et racontent qu'il connaissait « *tellement de choses* » que même certains vieux venaient prendre des informations auprès de lui : « *Il savait frapper le sable [pratique dont nous verrons toute l'importance plus bas] mais refusait de le pratiquer publiquement en raison de sa religion* ».

Swanson explique que *o nìlo*[106] (l'Homme, la personne) peut être un *nìsaalo* (une personne réelle) ou un *foanìlo* (une personne de la brousse, plur. *fuaniba*). Les « personnes de la brousse » se distinguent notamment en trois catégories : les *pola* (gens de la brousse), les *cenda* (esprits servants) et les *bulo* (esprits). Les « personnes réelles », elles, sont distinguées d'abord par leur appartenance de groupe social (*bonpieno* : le Blanc, *fola*[107] : le Peul, *muada* : le Mossi, *gulimenceba*[108] : le Gourmantché, etc.), ensuite par leur appartenance de famille/clan comme par exemple les *Ouoba* (chefs de terre) subdivisés en sous-clans (pour les *Ouoba*, il s'agit des *Caliiba*, des *Sugiliba*, des *Maaba*, etc.). Chaque sous-clan est lui-même subdivisé en différentes familles (par exemple pour les S*ugiliba* : les *Jasibo*, les *Lamudi*, les *Yumali,* etc.) et chaque membre de cette famille comporte en lui-même différentes composantes de la personne (Swanson, 1976 : 91). Ces composantes de la personne sont reliées aux chaînes de lignage ascendantes et descendantes et la vie quotidienne est profondément marquée par ces chaînes d'appartenances réelles et mystiques.

L'univers est effectivement double : le monde du visible -symbolisé par le village (*dógú*)- côtoie en permanence le monde de l'invisible -symbolisé par la brousse *(fùàli*) dont les frontières sont mouvantes- (Cartry, 1979). Le visible, comme l'invisible, a été créé par Dieu *u Yìènú* (ou *u Tìènú*) *: U Tìènú v*enant du verbe *tieni* « faire, créer, agir, accomplir » (Swanson, 1976 : 40) et représentant la cause première de toute chose. Il n'y a pas de rapport direct entre les Hommes et *U Yìènú,* c'est un Dieu suprême, lointain, régnant dans l'univers et dont les manifestations parviennent aux hommes par l'intermédiaire des ancêtres (et aux morts en général) et grâce à certains éléments (colline, rocher, rivière, arbre… qui sont habités par des *fùànìba,* appelés aussi « génies » ou « esprits » en français par mes interlocuteurs) et à certains génies non localisés. Les humains rentrent en contact -et en négociation- avec les ancêtres et les génies notamment grâce à la géomancie et aux sacrifices. Si l'Homme peut entrer en contact avec le surnaturel, c'est parce que le surnaturel le traverse dans les six composantes de sa personne : *o naano* (l'âme), *li ŋààli* (l'être réincarné), *o kikirga*[109] (l'esprit-guide), *li cabili* (le destin), *o Yìènú*, (l'aspiration vers Dieu), *o gbannangu* (le corps).

2.1.1 *O naano*, l'âme

O naano est une composante primordiale, elle préexiste à l'existence terrestre des humains et perdure après leur mort. Elle désigne à la fois le principe essentiel de la personne et la

[106] *O nìlo* : plur. *nìba.*
[107] *Fòliga* d'après Picavet (1997)
[108] *Gurlmanceba* selon Picavet (1997). La langue gourmantchée se dit *gùlmàncéma.*
[109] *Ciciliga* selon Picavet (1997).

personne dans son intégralité. Elle devient le double de l'homme : quand le corps (*gbannangu*) de celui-ci dort, *o naano* va se promener, elle peut visiter d'autres *naano* et rencontrer des problèmes. La vie de ce double est perceptible dans les rêves. L'homme sait ce que son double a fait en se souvenant de ses rêves au réveil. En cas de problème rencontré par le *naano*, la personne peut tomber malade : la consultation du *bayuali* (autel sous forme d'anneaux pour communiquer avec le *buli* de la mère, voir infra) informe des maladies de l'âme et on peut faire des sacrifices pour la guérir. A part la nuit, l'âme ne quitte jamais la personne sauf en cas de folie ou lors de sa mort[110].

2.1.2 *Li ŋààli*, l'ancêtre réincarné

Li ŋààli est la « forme donnée par un ancêtre » de la vie intra-utérine à la mort. Il relie le *naano* (âme) et le *gbannangu* (corps). C'est la présence du *ŋààli* qui rend l'existence de *naano* possible dans le monde naturel : le *ŋààli* « moule » en quelque sorte l'âme (*naano*). Il s'agit de la réincarnation partielle d'un ancêtre homme (*tinkpiilo*[111]) pour les garçons ou d'un ancêtre femme (*tinkpiipoa*) pour les filles (généralement, c'est un ancêtre du lignage patrilinéaire). Les ancêtres (*tinkpiiba*) peuvent se réincarner jusqu'à vingt fois (nombre des doigts de pieds et de mains). Ne se réincarnent que ceux qui sont reconnus et ont eu une grande descendance. *Li ŋààli* donne à la personne la possibilité d'exercer la profession de l'ancêtre réincarné comme par exemple le métier de forgeron. La personne peut entrer en communication avec l'ancêtre et son *buli* (forme de génie) par l'intermédiaire du *jiengili*[112] (autel des ancêtres) et faire des sacrifices. *Li ŋààli* ne quitte jamais la personne à la différence de *naano* et *kikirga*. Associé à la respiration, *li ŋààli* quitte en premier le corps à la mort de la personne, retourne à Dieu et peut se réincarner encore.

2.1.3 *O kikirga*, l'esprit-guide

L'« esprit-guide » accompagne la personne dans sa vie matérielle. Cartry explique que selon les Gourmantchés, il a été créé par Dieu dans l'eau au moment même de la conception du futur enfant. Le *kikirga*, c'est « l'homme dès son premier commencement » (Cartry, 1973 : 256). Le *kikirga* mène une existence indépendante, mais est lié à la personne durant toute sa vie. C'est une « sorte de génie tutélaire tour à tour protecteur et persécuteur » (idem : 256). A la mort de la personne, il retourne dans l'eau et est désormais associé à l'ancêtre

[110] Par exemple, lorsque j'ai demandé pourquoi il ne fallait pas passer derrière un vieux, certains informateurs m'ont expliqué que l'âme peut sortir du corps brutalement en cas de grande peur : on risque de faire sortir *o naano*.
[111] *Tinkpilo* selon Picavet (1997)
[112] Écrit *djingri* par certains auteurs.

qu'est devenu le défunt. Swanson explique (et ce n'est pas incompatible) qu'il vient de l'esprit d'un animal totem, considéré comme un parent qui maintient des relations avec les ancêtres et que l'on ne doit pas manger. Selon cet auteur, il est logé dans la tête et « fait voir » la personne (au sens abstrait et concret du terme). Il peut sortir du corps de la personne, avoir différentes activités, et même communiquer avec le *naano*. Tous les êtres vivants ont un *kikiriga* : cela fait partie du fait d'être en vie. Les bons *kikirga* des arbres aident la médecine, les bons *kikirga* des animaux aident la divination tandis que les mauvais *kikirga* des arbres apportent la maladie et ceux des animaux apportent la maladie et la mort. La personne peut faire des sacrifices pour son *kikirga*. À sa mort, le *kikirga* va chez Dieu *U Yìènú* et raconte : une justice divine est alors possible pour le mort et son entourage. Dans la Gnagna, le terme de *kikirga* est utilisé pour désigner à la fois les *kikirga* des humains et ceux de la brousse (*kikirse*, plur. de *kikirga* devient ainsi un nom générique pour désigner les génies), ces deux types de *kikirse* peuvent être bons ou mauvais. Selon certains informateurs, une personne peut avoir non pas un mais plusieurs kikirse. Cartry explique que l'une des fonctions des rites funéraires est d'éloigner le *kikirga* du défunt pour l'empêcher de s'emparer du conjoint vivant (Cartry, 1966 : 45).

2.1.4 *Li cabili*, le destin

Le « destin » est individuel, il est fixé avant la naissance de chacun par Dieu *u Yìènú* à partir du *yemiali* (« demande à *u Yìènú* ») faite par la personne à naître, ses parents et ses ascendants. En fait, ce ne sont pas directement les personnes qui font la demande : c'est le *kikirga* qui émet des souhaits pour ego et pour ses descendants. Ego subit ainsi les *yemiali* de ses ascendants. *Li cabili* prévoit les biens et les maux et même la date de la mort pour la personne. Mais c'est un « destin conditionnel » selon Swanson (*idem*) : la personne est responsable du traitement de son destin notamment grâce au culte des puissances. Swanson distingue *yen-cabili* : la faveur envoyée par Dieu et *yem-miali* : la demande faite à Dieu. (*cabili* : destin, *miali* : vie). La personne est dans une constante interaction et donc dans une responsabilité permanente avec les forces qui agissent sur son existence : « *Because most Gourmas are constantly on guard against the evils of this world by theirs faithful consultation of the oracles, recognition of their ancestors and buli spirit, and use of medicine, they feel they are able to basically follow and realize the proper course of their destinity* » (Swanson, 1976 : 129). Il y a ainsi une fusion de *ŋààli* et *naano* dans un corps humain (*gbannangu*) ainsi que dans une même destinée (*cabili*) pour laquelle la personne garde une certaine responsabilité.

2.1.5 *O Yìènú*, l'aspiration vers Dieu

O Yìènú est la conscience de l'existence du créateur. C'est une forme de connaissance commune à tous les Hommes : « *The Yìènú God knowledge may therefore be seen as a strand of knowledge common to all people which them into a chain of command to God* » (Swanson, 1976 : 235). Elle est en partie associée à la connaissance.

2.1.6 *O gbannangu*, le corps

Gbannangu (plur. *gbannandi*[113]) est le corps physique. Il retourne à la poussière après la mort. A son sujet, Swanson donne des éléments d'ores et déjà intéressants pour l'étude de la question du rapport au savoir. Le cœur (*pali*) est le lieu des émotions. C'est le siège de traits de caractère comme l'honnêteté (*papienli* : cœur blanc), la fierté (*pajuagili* : cœur dur), etc. Il existe une relation étroite entre le cœur et les poumons qui possèdent eux aussi une fonction vitale *fuoma* (respiration/inspiration). Le *ŋààli* (réincarnation des ancêtres) se trouve dans le souffle, dans la respiration. Le cœur est le lieu des secrets : le géomancien y puise les demandes et le renforce si besoin. Il est associé à la connaissance : on dit de quelqu'un qui a une bonne mémoire qu'il a des « trous dans le cœur ». Avoir des trous dans le cœur, c'est avoir la « bile » vive (*yama* : bile, intelligence), l'intelligence ; c'est savoir parler bien, c'est mériter d'être écouté… et surtout, c'est savoir voir. L'idée de « voir » est associée à la connaissance et en particulier à la connaissance suprême, celle de l'invisible. Cette connaissance dépend en partie de la position de la personne dans la hiérarchie sociale. Avoir un cœur avec des « trous », c'est donc surtout pouvoir voir ou percevoir l'invisible. Le cœur est ainsi un organe central pour la personne : « *The heart is therefore the center of life and breath, of insight gained through the "holes" of the heart. It is associated with the ŋààli "ancestor soul". It is the spring of the emotions. Strength or weakness flow from it. Here are a person's real intents* » (Swanson, 1976 : 255).

La tête (*yuli)* est le lieu de la chance (*yumanli* : tête savoureuse), de la stupidité (*yukpienli* : tête morte), de l'insertion sociale (*yukubili* : tête entretenue), etc. C'est le lieu du *kikirga* (selon Swanson) et surtout du *cabili* (voir partie III, le conte intitulé *yitooni,* « tête amère »). C'est aussi le symbole du commandement : *tugi liyuli* signifie « porter la tête », c'est-à-dire avoir le commandement. La tête est ce qui guide le corps (*kikirga)* et métaphoriquement, c'est ce qui guide la société aussi. La tête est aussi ce qui peut « voir » et donc savoir. Remarquons ici que le cœur est aussi important que la tête pour connaître : cela semble dû au fait que connaître, c'est

[113] Selon Picavet (1997) : *gbànàndi* au singulier comme au pluriel.

connaître l'invisible. Cet invisible est pensé de manière magique, spirituelle par les Gourmantchés tandis qu'il est pensé de manière séculière par les chercheurs scientifiques. Dans les deux cas, il s'agit de connaître au-delà des apparences. Pour les Gourmantchés, ce qui permet de voir aussi, c'est l'œil *(nùnbu)* : après la tête, c'est l'autre organe associé au *kikirga*. Il permet de percevoir, de comprendre, d'assimiler. Lors des initiations (*boangu*), on éduque « l'œil » des jeunes. Dans la circoncision et l'excision : « Il/elle recevra *nunfambu* "l'ouverture/le développement des yeux". Vous apprenez ce qui n'est pas bon de faire… vous n'êtes pas autorisés à dire toutes les paroles (*mààma*) qui sont dans votre cœur (*pali*)… si vous faites cela la honte sera sur vous » (informateur cité par Swanson, 1976 : 262, traduction libre). Avoir l'œil ouvert, c'est devenir adulte. L'œil est également ce qui loge le dangereux si le *kikirg*a est mauvais. Les yeux sont le lieu du dangereux et de l'anti-social (on doit crever symboliquement par la magie les yeux des sorcières). Enfin, *yama,* la bile est le lieu de la sagesse et de la pensée, la source de cette sagesse venant du cœur. Les expressions liées à y*ama* sont nombreuses : *yantiali* (« bile pensante » : méditation, sagesse), *yanjagili* (« bile qui décide » : capacité à décider, réflexion), *yanlibili* (« bile fermée » : stupidité)… La bouche (*nyoabu*[114]) symbolise la parole, l'accord. Ainsi, comme le dit cet homme gourmantché d'une quarantaine d'année qui a grandi dans la concession d'un chef : « *Tu réfléchis dans ton cœur, ça passe par ton cerveau, ça sort dans ta bouche […] le cerveau range et trie pour que tes yeux voient clair, ta bouche met la forme de la parole : la langue enlève la parole* » (E 202[115]). Cela rejoint ce que décrit Oger Kaboré (1999) à propos des Mossi en citant un joueur de bendré : « Les paroles d'une personne sortent de son cœur et viennent dans sa vésicule biliaire (synonyme d'intelligence) avant de venir à sa tête ; là-bas maintenant, il regarde "si je sors dehors, est-ce que ce sera bien, ou est-ce que ce sera mauvais ?"». La bouche discipline la parole, l'habille. Le corps est ainsi très important pour la connaissance. Il peut aussi être à l'origine symbolique d'une distinction entre les hommes et les femmes pour le rapport au savoir. Certains savoirs ne sont pas accessibles aux femmes. Celles-ci sont jugées dans l'incapacité physique de garder un secret : le fait de recevoir une pénétration durant l'acte sexuel, d'une part, et de perdre une partie d'elles-mêmes pendant les menstruations, d'autre part, les rendent « perméables » (source : entretiens)[116].

---

[114] *Ñòàbu* selon Picavet (1997).

[115] « E 202 » signifie que les propos retranscrits sont extraits de l'entretien N°202, les entretiens étant classé par ordre chronologique de leur réalisation. Je mets en italique tous les propos qui proviennent de mes sources (entretiens, manuels…). Les extraits de contes ou de devinettes et autres documents sont mis, quand à eux, en police réduite pour ne pas rallonger le texte. Certains entretiens cités ne comportent pas de numéro : il s'agit généralement de brefs entretiens qui n'ont pas été répertoriés dans la liste des sources mais figurent sur les cahiers de notes de terrain.

[116] On pourrait continuer la description du corps humain : *tugu* est le ventre, la panse, l'intérieur. La géomancie voit l'intérieur, modifie l'intérieur : le *tugumuaŋgu* (« intérieur rouge » : méchanceté), le *tugupieŋgu* (« intérieur blanc » : bonté), la santé. *Soama*, le sang est aussi beaucoup lié à la santé, etc.

2.2 La personne : faisceau de forces et responsabilité

Ces composantes de la personne conditionnent fortement les relations familiales. On a vu que la société gourmantché était patrilinéaire : l'unité résidentielle est d'ailleurs formée par la « descendance agnatique du fondateur, les épouses des agnats et les filles non mariées » (Cartry,1973 : 251). Mais la mère acquiert une importance surnaturelle et lignagère importante. Michel Cartry a décrit les liens qui unissent un enfant à sa mère au travers du *yemiali* (1973). Cet exemple montre comment les liens sociaux peuvent être très fortement régis dans la société gourmantchée par les conceptions de la personne et de ses liens symboliques avec les siens et le monde. De plus, le y*emiali* est l'objet de la plupart des sacrifices actuellement pratiqués dans la Gnagna. Le y*emiali* (« demande faite à Dieu ») est un choix pré-natal : Dieu propose au *kikirga* de choisir parmi les biens et les maux que la personne devra vivre. Le *yemiali* d'une personne concernant cette personne et ses descendants, ego est soumis, comme dit plus haut, à son *yemiali* et au *yemiali* de ses géniteurs. C'est une demande conditionnelle et les bienfaits demandés par la mère peuvent se transformer en méfaits si le fils se montre indigne et ingrat. Le *yemiali* du père concerne surtout la santé tandis que celui de la mère concerne tous les désirs, toutes les bonnes choses, en particulier la procréation, la chefferie et la descendance. L'homme est surtout sujet du *yemiali* de sa mère, alors que la femme subit davantage les influences du *yemiali* de sa belle-mère après son mariage. Le *nayemiali* (*yemiali* de la mère) fait donc l'objet de plus de cultes par ego male que celui du père ou celui d'ego.

Ego peut sacrifier pour son propre *yemiali* en prononçant ces mots : « Je demande pardon à mon *ŋààli*, à mon *kikirga*, à mon *Yìènú*, à mon *cabili*, à mon *yemiali*… Donnez-moi le bon sommeil, le corps dispos, terrassez pour moi l'ennemi, homme ou femme… » (Cartry, 1973 : 260). Mais cette démarche montre surtout la conscience des forces qui le traversent. Les sacrifices au *nayemiali* (*yemiali* de la mère) sont plus efficaces. Les demandes lui sont faites sur l'autel *jiengili* (quatre pierre dans la *diegu* de la mère qui a un fils vivant) ou sur le *burcyabu* de la mère (anneau forgé caché dans une calebasse mise près du lit du premier fils). Dans la Gnagna aujourd'hui, on trouve dans presque toutes les concessions des villages ces *jiengili*. Les *buli* sont appelés sur ces autels. Le mythe dit que Jaba Lompo est descendu du ciel avec 333 *buli* (que je traduirai par « esprits » bien que ce soit très approximatif). Ces derniers sont classés en différentes catégories : *napomar-jienguili* et *burcyabu* sont des catégories de *buli*. Ils sont en contact avec quelque chose de la mère qui lui échappe et c'est le géomancien qui prescrit de construire les autels et qui guide les sacrifices qui les concernent.

Selon Cartry, les rites aux *jienguili* de la mère sont les rites les plus fréquemment effectués en toutes occasions : maladie, départ, désir de procréation, volonté de prise de chefferie

avec parfois demande d'élimination physique de concurrents agnats pour la chefferie… et j'ajouterai aujourd'hui argent, femme convoitée et examens scolaires. Les examens du CEP, BEPC et Baccalauréat font souvent l'objet de sacrifices. Ils sont réalisés par le sujet concerné, par la mère ou par la personne que la géomancie a désignée en fonction des puissances ou du *yemiali* concernés. Ils font aussi l'objet de recherche de grigri souvent portatifs. Le choix même de la mise à l'école peut être influencé par le géomancien : « C'est ainsi que, pour la scolarisation, le Gourmantché "consulte" son sable pour savoir quel avantage il retirera, ou quelle attitude il doit adopter, en inscrivant tel ou tel enfant à l'école » (Yaro, 1995 : 685)[117]. Ce nouveau type de demandes est considéré par les anciens comme illégitime (surtout pour l'argent et les femmes des autres convoitées) et nous verrons plus bas que le géomancien n'a pas la même attitude vis-à-vis de ces demandes que face aux demandes plus « traditionnelles » concernant la famille et le pouvoir. L'autel est devant la case de la mère, puis à sa mort devant celle de son fils aîné. La mère, même si elle est vivante, est impuissante à changer les choses : c'est son *yemiali* et non elle-même qui est sollicité par son fils[118] . Le sacrifice au *yemiali* de la mère a des effets sur vie la vie d'ego, de ses épouses et de ses descendants mais aussi sur la vie de la mère elle-même si elle est vivante. Si la mère est défunte, le sacrifice est destiné au *yemiali* de la mère et à son *bulo* (plur. de *buli*). Ce qui est frappant ici, ce sont les interdépendances supposées de la vie des uns et des autres. Ces interdépendances servent un certain ordre social : la mère est vénérée, mais n'a pas de pouvoir de son vivant ; les fils cadets et filles (aînées comme cadettes) doivent passer par le fils aîné pour accéder au *jiegili* de leur mère ; les femmes mariées sans frères doivent demander l'intermédiaire de leur mari pour accéder au *yemiali* de leurs belle-mères[119], et si cela n'a pas d'effet pour entrer en contact avec le *yemiali* de leur propre mère, etc.

La personne est en réalité sous l'effet d'une double dépendance : celle du *yemiali* de sa mère et celle du *yemiali* des aïeules dans la maison paternelle. Une femme fait en effet des vœux pour quatre générations au-dessous d'elle en lignée de son fils : *jienguili* et *burcyabu* existent aussi pour les aïeules paternelles. Le *jienguili* pour l'aïeule commune d'une cour (c'est-à-dire

---

[117] Une anecdote résume bien l'actualité de la question des sacrifices aujourd'hui. Dans le journal produit par l'association Tin Tua en langue gourmantchée *Laabali* un article relate un conflit de chefferie qui a eu lieu à l'hivernage 2005 dans le département de Coalla au nord de la Gnagna. Un des chefs protagoniste déclare : « Pour la pluie, j'ai fait sacrifier une jeune fille Tindano [de la famille des chefs de terre] cette année à Coala et les géomanciens ont dit qu'il allait pleuvoir et qu'il y aurait à manger » (*Yala n tie ke taaga po, dunla n teni ke bi gbaani kuala Tindanpuoga ke a tanpualo yedi ke ki taaga ba mii jekaala n tieni*) (Namuntuugu, 2005 : 6), traduction libre). Bien qu'il existe des faits divers relatés par la presse où des meurtres sont commis à des fins de sacrifices. Dans le cas de ce récit, il s'agit plutôt d'un chef qui cherche par une déclaration à montrer sa puissance. Cela montre tout d'abord que les chefs sont toujours considérés aujourd'hui en fonction des sacrifices qu'ils sont en mesure de faire ; ensuite, qu'ils réalisent toujours des sacrifices symboliques avec substitution d'objet comme décrit plus bas.

[118] Elle peut cependant -comme me l'ont expliqué plusieurs informateurs- bénir son fils (en lui crachotant sur la tête et en prononçant certaines paroles avant un voyage par exemple) ou le renier. Un enfant renié par son père pourra malgré tout réussir dans la vie, mais s'il est renié par sa mère, c'est considéré comme une catastrophe.

[119] Ce qui montre l'emprise réelle et mystique de la belle-mère.

dont descendent tous les membres du segment de patrilignage) est géré par le chef de la cour pour l'ensemble de celle-ci. Le culte au *yemiali* d'une femme par ses enfants directs ne pose généralement pas de problème, mais celui réalisé par ses arrière-petits-enfants engendre parfois des luttes exacerbées entre aînés et cadets pour l'usage de l'autel.

Globalement, la relation mère-fils est très forte tant d'un point de vie pratique que spirituel. La mère est moins en contact avec le garçon qu'avec les filles mais : « A chaque changement de statut du fils correspond une modification du couple mère-fils […] c'est un peu comme si à chaque fois que le fils changeait de statut [comme lors de la circoncision], il était réengendré par sa mère » (Cartry, idem : 275). Inversement aussi, quand son fils change de statut, la mère en change aussi. Par exemple, quand son fils se marie, elle ne doit plus avoir de relations sexuelles, ni procréer, ni cuisiner : elle laisse le « pouvoir de cuire les enfants et de cuire la nourriture » à ses brus (idem : 276). La mère devenue ainsi quel que soit son âge une *pokiamo* (vieille femme respectée) va vivre avec son fils et sa bru. Cette interdiction et la filiation mythique entre mère et fils provient d'une logique placentaire : « La mère et le fils ne sont plus pensés comme personnes séparées, mais comme des entités pré-personnelles, des variantes minimales, à peine ébauchées, de la même substance placentaire » explique Cartry en évoquant le mythe dogon du renard pâle (idem : 280). Cette interdiction est actuellement moins respectée notamment dans les chefs-lieux de la province : les moyens de contraception diffusés par les centres médicaux et les ONG aux femmes permettent d'avoir des relations sexuelles avec son mari sans que la procréation ne vienne l'annoncer publiquement et représenter une concurrence symbolique à la reproduction du fils. En revanche, les autres éléments et pratiques décrits ici sont toujours en vigueur, même dans les petites villes de la Gnagna. Le *yemiali* est un exemple typique de la logique d'interdépendance de la personne avec les autres et l'invisible. Il est à l'origine de nombreuses pratiques quotidiennes dans la province.

En conclusion, on peut insister avec Swanson sur le fait que les composantes surnaturelles de la personne peuvent être vécues quotidiennement, car elles sont perceptibles au travers de son corps. Le sang est le fluide qui matérialise l'âme, l'élément vital créé par Dieu. *Naano* est visible régulièrement au travers des rêves : « *The fact that everyone experiences dreams, sees things and goes places (as the body sleeps) that would have been impossible in a material body* <u>*proves*</u> *for a Gourma the non-physical reality of a personal being within each person* » (Swanson, 1976 : 308). *Ɖàli* (la réincarnation) est perceptible aussi à travers des rêves (des personnes décédées viennent en rêve), au travers de ressemblances physiques, mais aussi de l'expérience quotidienne de la respiration. *O kikirga* dans la tête permet de voir : « *"seeing" as*

a concept means knowing what to do, being able to think and reason, as well as to see physically » (Swanson, 1976 : 311).

L'auteur souligne également le fait que la personne gourmantchée est considérée comme à la fois traversée par des forces et responsable vis-à-vis de ces forces : « *It [Cabili] is both conditional and unconditional with respect to one's requet of God and with respect to he wishes of one's ancestor* » (Sawnson, 1976 : 310). La personne est ainsi à la fois redevable et responsable vis-à-vis de Dieu et de ses ancêtres : *« Even as a man is directly responsible to God for being created (ie his soul), so he is responsible to his ancestors for physical life (ie a material body)* » (idem : 311). D'une manière générale l'invisible est considéré comme plus important que le visible (« *For a Gourma the invisible is more important than the visible »* idem : 314) et l'invisible régit la société : « *Social hierarchy and obligations are further objectified within man himself in the nature of his Yìènú "god knowledge"* » (idem : 311)[120]. Dans les conflits, la lutte se passe toujours à la fois sur le terrain visible et dans le domaine surnaturel. Cela permet par exemple à des responsables de groupements villageois non alphabétisés (mais plus habiles en matière de « wak ») de contrebalancer le pouvoir de certains membres d'ONG lettrés (plus urbains, moins versés dans la « tradition ») autour de l'enjeu de tel ou tel projet.

Finalement, on peut reprendre pour les Gourmantchés les propos de Poulet à propos des Mossi (cité par Swanson p. 315) : « *It is clear in Mossi philosophy that man, as the rest of universe, is a point (faisceau) of constantly interacting forces, a weakness in one part leads to a weakness in the whole. It is thereforce necessary for man to keep in harmonious equilibrium each of his "forces". All the forces of the "world" are tied in with man. He is the point of convergence of good and bad forces. Man is the center of the cosmos – not as its directing force but to partake of all good and bad existing forces* ». La personne a ainsi une responsabilité individuelle qui la conduit à des obligations et des actions sociales. L'idée « d'harmonie » proposée par Poulet ne doit cependant pas évoquer un monde de douceurs ; il s'agit plutôt d'un équilibre de forces. Les interactions entre la personne, les autres, la nature sont fondées en bonne partie sur la peur et les rapports de force : dans le monde visible comme dans le monde invisible, on se mesure et on négocie. La négociation et les réconciliations dans le naturel comme dans le surnaturel passent généralement par des intermédiaires et font entrer en jeu des séries

[120] Ceci ne sous-entend pas que les Gourmantchés ne sont pas matérialistes. Cela signifie simplement qu'aujourd'hui celui qui veut s'enrichir par exemple passera forcément à un moment ou à un autre par la géomancie et les sacrifices, bref par des demandes à l'invisible, pour mieux y parvenir. Les conversations regorgent de récits sur les « wak » fait par tel ou tel « richard » de la province pour gagner tout ce qu'il possède : les sacrifices les plus importants étant de sacrifier un organe humain ou même une personne (par exemple un albinos), ou d'accepter que l'âme d'un proche soit mangée (c'est-à-dire de le tuer). Au-delà des fantasmes, les journaux retranscrivent des faits divers ou des procès attestant que ce type de pratiques, bien que rares, existent.

d'interdépendances (avec tel ou tel ami ou parent, avec tel ou tel *kikirga*)[121]. L'omniprésence du surnaturel a des impacts contradictoires. Certains drames familiaux et problèmes psychologiques (dont j'ai été témoin) prennent parfois des proportions démesurées en raison du fait que le surnaturel entre en jeu, tandis que certaines dissonances psychiatriques trouvent parfois leurs remèdes dans les explications et les pratiques liées au surnaturel.

Mais ce qui est important ici, c'est que la personne est traversée physiquement par les autres et le monde : les esprits de la nature (*kikirga*), les esprits des ancêtres (*ŋààli*), Dieu (*yenu*). Son destin est lié à ses ancêtres, au monde qui l'entoure, à Dieu et très directement à ses parents (géniteurs et géniteurs de ses géniteurs) dont les vœux pour lui prennent un pouvoir magique (y*emiali*). Dans ce sens, la personne se définit essentiellement par les interactions qu'elle entretien avec les autres et son environnement. Ces conceptions rejoignent celles analysées par Leenhart dans « *Do Kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien* » (1947), lorsqu'il montre la transition du personnage (la personne définie par ses fonctions et ses relations) à la personne et à l'individu. La conception gourmantchée de la personne en constante interrelation dans le monde visible comme dans l'invisible a des conséquences sur sa conception de la connaissance finalement très phénoménologique et sur ses pratiques éducatives.

3 L'écriture géomantique et la conception de la connaissance

C'est la perception gourmantchée de la personne dans le monde qui permet le « fonctionnement » de la géomancie et des sacrifices : la divination permet de savoir si les composantes de la personne (c'est-à-dire aussi ses rapports aux autres et au monde) sont en « bonne santé » et de proposer des actions possibles par l'intermédiaire de sacrifices. Ces pratiques sont à analyser : elles sont actuelles et renseignent sur la conception que les Gourmantchés ont de la connaissance.

3.1 Écriture géomantique et rituels

Les Gourmantchés sont réputés dans tout le Burkina Faso pour leur pratique divinatoire par « le sable » et les prescriptions magiques qu'elle donne. Loin d'être un simple stéréotype véhiculé, la pratique géomantique est une activité actuelle et courante dans la Gnagna. Des personnes d'autres ethnies peuvent effectuer de longs déplacements pour consulter ou apprendre

121 « Demander pardon » est ainsi par exemple un acte social très codifié et efficace (il mériterait des développements trop long pour notre sujet).

cette méthode auprès des Gourmantchés[122]. Michel Cartry (1963, 1976, 1978, et *à paraître*) s'est intéressé à la géomancie, aux signes graphiques qu'elle utilise ainsi qu'aux sacrifices qu'elle prescrit. Il a également proposé une étude sur les signes graphiques utilisés lors de l'excision (1968). Cartry voit dans les idéogrammes géomantiques une forme d'écriture, point de vue que je partage. Même si cette écriture est embryonnaire, elle est codifiée et elle fonctionne avec des signes de base qui se modifient (par rajouts) et se combinent entre eux pour former un sens : « Comme il y a moins de signes que de positions généalogiques à inscrire, il faudra, comme dans toute écriture, mettre en œuvre les règles d'une combinatoire » (Cartry, 1978 : 32). Elle peut être « lue » par certaines personnes qui ont fait son apprentissage et qui s'en servent notamment comme transmission d'informations à distance. Enfin, elle recherche une distanciation du réel (en l'occurrence, en touchant l'invisible).

3.1.1 La géomancie et l'écriture

Cartry explique que la géomancie gourmantchée appartient au type « géomancie arabe » qui comporte 16 figures. La propagation de l'Islam a sans doute été le véhicule d'éléments de culture arabe dont la géomancie aurait fait partie (Cartry, *à paraître*). La géomancie a été alors relue, repensée et intégrée dans « un ensemble de pratiques rituelles et sociale ». Le géomancien, *o tanbipualo* (le « frappeur de sable »[123]), a été initié et reste généralement cultivateur. Certains deviennent spécialistes et se mettent au service de la chefferie et/ou font des consultations payantes ; d'autres refusent de faire payer et consultent (la terre) pour leur famille et proches uniquement (Cartry, 1963). L'initiation peut être faite à l'âge adulte mais peut aussi commencer très tôt comme en témoigne ce cuisinier gourmantché d'une quarantaine d'année qui a grandi dans la concession de chef de Piéla : « *C'est mon petit papa [mon oncle] qui tapait le sable. Je m'asseyais à côté de lui et je regardais. Je l'ai vu faire très souvent et il m'a aussi montré [une dizaine de fois] en m'expliquant : je faisais et si je me trompais, il me corrigeait [...] Quand on allait chasser [avec les autres enfants], on frappait le sable pour s'amuser : chacun tapait et puis on se demandait "Qu'est-ce que tu as trouvé toi ?" Et si les étoiles [nom donné aux maisons] étaient bonnes, c'est qu'on allait avoir quelque chose à la chasse. On traçait, mais on ne savait pas vraiment ce que cela voulait dire. Après, je n'ai plus appris car mon petit papa est décédé* » (E 202). Les enfants peuvent donc apprendre facilement s'ils sont en contact avec des praticiens. Mais l'apprentissage se fait progressivement, le sens n'est dévoilé que petit à petit. Le

[122] Comme c'est le cas de mossis de Ouagadougou ou d'houssa du Niger. J'ai même rencontré une nigérienne qui venait « consulter » en pays gourmantché pour le compte de son entreprise située à Niamey et dirigée par un français qui l'approuvait dans sa démarche en lui payant en connaissance de cause les frais de déplacements.

[123] Dit *tanpualo* dans la Gnagna.

géomancien refuse aussi de transmettre son savoir à certains enfants, par exemple à l'enfant « qui ment ». S'il a des fils, il apprendra à ses fils en délaissant ses filles, mais s'il n'a que des filles, il n'est pas impossible qu'il le leur apprenne.

Le géomancien, généralement assis à même le sol dans sa case, opère une première consultation en l'absence du client pour savoir si la terre est disposée à lui répondre sans l'induire en erreur. Lorsque le consultant est là, une autre consultation commence avec des règles complexes (décrites en détail par Cartry 1963 et *à paraître*). En résumé, le consultant pose sa main sur le sable en se concentrant sur la préoccupation qui l'amène ou parfois pose une question verbalement[124].Le géomancien commence alors à écrire d'un seul geste une série de figures sur la terre : il « frappe le sable » pour tirer au sort des figures de bases. Ensuite, il réalise une série d'opérations de transposition et d'addition (décrites comme un « algorithme géomantique » par Cartry, *à paraître*). Ces opérations sont complexes et certains urbains lettrés les opèrent sur du papier[125]. Ces opérations lui permettent de déterminer les forces responsables des problèmes du consultant ou détentrices des pouvoirs capables de satisfaire le consultant dans ses projets (par exemple, le *kikirga* de la mère). Elles déterminent aussi les sacrifices à faire pour satisfaire ces forces (type d'animal ou de bien à sacrifier, lieu, paroles incantatoires, etc.).

Une partie de la réponse est donnée par le géomancien à l'oral et une autre par écrit. Le géomancien utilise en effet, des fragments de calebasse pour écrire des idéogrammes : « Ces révélations -qui étaient en même temps des prescriptions- concernaient les catégories d'êtres transcendants -divinités, ancêtres, génies- que le consultant avait offensés ou négligé et le genre de sacrifices -ou d'offrandes- qu'il devait accomplir -ou présenter- pour les rendre favorables » (Cartry, 1963 : 276). Certains signes (placés en haut du fragment) désignent des catégories de parents ou d'ancêtres (par exemple la mère, ou l'ancêtre paternel à partir du grand-père), des réalités surnaturelles ou catégories spirituelles (*yenu, ŋààli*), des divinités ainsi que les lieux où l'on peut sacrifier comme un arbre où se trouve le *buru*, l'autel d'un ancêtre, un objet sacré... D'autres signes (placés en bas du fragment de calebasse) représentent les éléments à offrir ou à sacrifier (poulet, mil…). Le fragment de calebasse présente une combinaison avec une chaîne signifiante comme le montrent les figures ci-dessous.

---

[124] Source : entretiens réalisés dans la Gnagna.
[125] Source : entretiens réalisés dans la Gnagna.

ÉCRITURE GÉOMANTIQUE SUR FRAGMENTS DE CALEBASSE

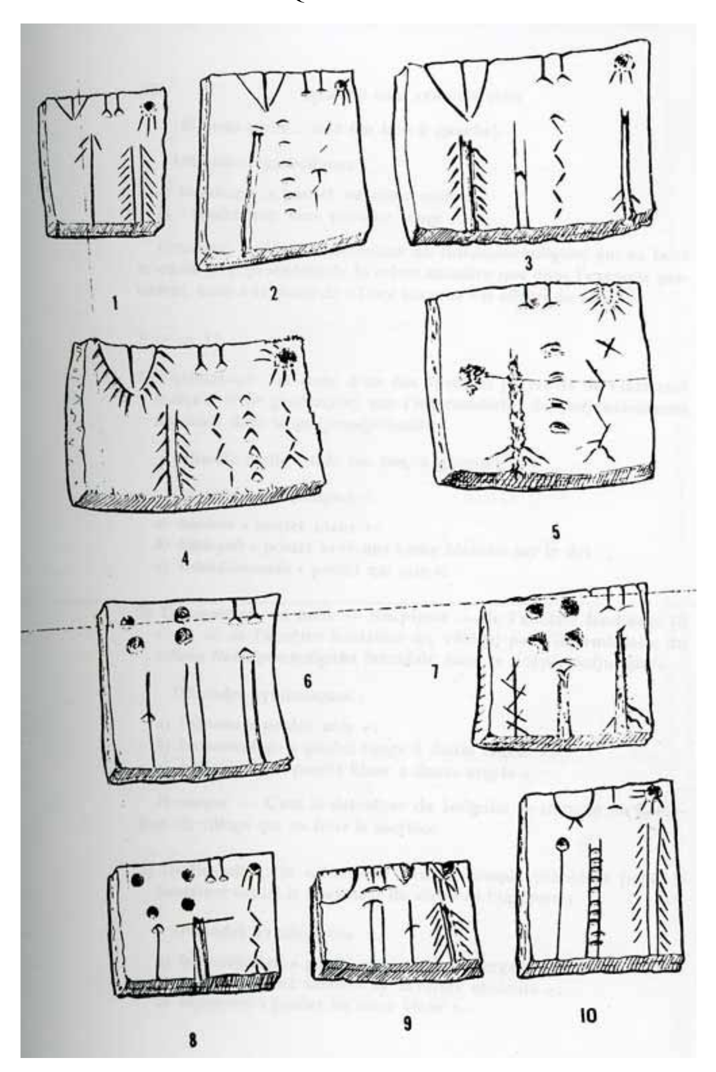


Figure 1: Écriture géomantique, pays gourmantché (Cartry, 1963 : 300).

Cartry explique par exemple que la figure 10 désigne comme destinataire « la mère - appelée *tinkpipwa*- de l'ancêtre paternel de l'intéressé (à partir de la 5ème génération), par l'intermédiaire du bracelet sacré appelé *tinkpipwabultyabu* » (Cartry, 1963 : 300). Elle désigne aussi des offrandes, symboliques et réelles, à faire. L'offrande réelle est *sala* (bouillie de mil mélangée avec la pulpe du fuit du baobab) et les offrandes symboliques sont un « *kopabuano* "poulet au cœur noir" et un poulet noir avec poitrine rouge ». C'est le détenteur du *tinkpipwabultyabu* qui fera le sacrifice si l'intéressé n'est pas lui-même le détenteur. Les offrandes symboliques sont des offrandes faites en paroles, la parole revêtant alors un pouvoir actif sur lequel nous reviendrons au sujet de l'éducation. Le consultant peut utiliser le fragment de calebasse à différentes fins. Des informateurs m'ont expliqué que certains les utilisent actuellement pour « vérifier » : ils vont consulter un autre géomancien et lui remettent le fragment pour comparer. Parfois, les fragments servent pour des consultations à distance : lorsqu'une personne ne peut se déplacer pour consulter, le géomancien tape le sable pour lui et

lui envoie la réponse par écrit par l'intermédiaire d'une personne de confiance. Mais de toutes les manières, le fragment est utilisé pour réaliser le sacrifice. Le consultant peut généralement « lire » et appliquer ce qui est écrit mais ne peut détailler toutes les significations profondes. Des informateurs de la Gnagna disent que dans certains cas aujourd'hui les fragments ne sont pas utilisés. Par exemple, si c'est un géomancien qui consulte un autre géomancien, il semblerait « qu'il n'en ait pas besoin » (ce qui insisterait sur une dimension de mémorisation de l'écriture géomantique mais cette fonction n'est pas la plus essentielle d'après les descriptions de sacrifices faites par Cartry). De la même manière, si le géomancien considère que la question du consultant n'est pas légitime ou importante (recherche d'argent, recherche de femme supplémentaire…), il n'utilise pas les fragments de calebasse qui désignent des forces familiales et surnaturelles importantes.

Dans son article à paraître sur « l'écriture divinatoire », Cartry révèle l'essence de la pratique. Le géomancien (*o tánbípúálo*) est aussi appelé *o liido* : celui qui cherche. Généralement non lettré[126], le géomancien est un chercheur. Il recherche les parcours à effectuer pour « attacher » la vie des gens à l'ordre du monde et à l'ordre généalogique (en recherchant les puissances concernées) et c'est par l'écriture qu'il effectue, après un parcours réflexif, l'acte final d' « attacher ». « Lorsque le devin procède à la découverte du *bulo* auquel son client devra sacrifier, il sera amené à faire un travail de repérage généalogique. Identifier le *bulo* qui est en cause dans le sacrifice à venir, c'est aussi identifier son vrai "détenteur"» (Cartry, 1976 : 31). L'écriture divinatoire n'est donc pas uniquement tournée vers l'avenir ; elle cherche à réinscrire, à rattacher la personne à son passé et son présent de telle sorte qu'elle s'en ressente mieux. Comme l'écrit Cartry à propos de l'individu : « S'il laisse dans l'oubli qu'un lien matriciel est l'inscription, qu'elle peut se lire en un mouvement complexe dans les points jetés sur la terre, dans les marques de son placenta, ou dans les signes de sa main, il aura toujours *nofanu*, "main vide" » (Cartry, 1976 : 174-175). Autrement dit s'il oubli les liens qui l'unissent aux autres et à l'univers et qui sont inscrits dans la terre, dans son placenta et dans les lignes de sa main, sa vie sera vaine et sans succès. Une fois de plus, on voit que la personne est pensée en termes d'interactions : ces interactions sont responsables du bien-être ou des difficultés de la personne ; et inversement, la personne est responsable du bon déroulement de ces interactions sur lesquelles elle peut agir notamment par des sacrifices. La logique « des maisons » utilisée en astrologie et que l'on retrouve dans la géomancie est importante ici. Je ne la décrirai pas mais notons qu'elle laisse entrevoir deux choses concernant le système de pensée gourmantché. Tout d'abord, les

[126] Mais pas toujours, je connais par exemple un ancien universitaire qui sait « frapper le sable » et qui le pratique.

maisons étant élaborées dans un processus de « condensation »[127], on ne peut conserver un système de catégorisations simples pour expliquer la pensée mythique : cette question renvoie aux critiques faites aux classifications concernant les savoirs locaux. Ensuite, la description des démarches complexes et rigoureuses effectuées pour trouver les maisons renvoie à ce que Cartry appelle « l'énigme de l'homme questionnant » et qui correspond pour moi à la difficulté de qualifier la démarche de celui qui élabore des procédés pour comprendre au-delà des apparences afin de « connaître » ou de produire un savoir dont le statut épistémologique reste en suspens[128]. Une fois que le géomancien a « attaché » la vie de la personne sur la calebasse, le consultant se doit d'aller faire les sacrifices nécessaires à l'aide du fragment écrit.

3.1.2 Écriture et sacrifices

Ce rite des sacrifices est longuement décrit par Cartry (1976, 1978). Je n'en retiendrai que ce qui concerne l'écriture et les formes de pensée. Cartry explique que sur la calebasse, le géomancien n'a pas reproduit les figures apparues sur le thème géomantique (1963). Le géomancien gratte le fragment de calebasse, puis il grave de droite à gauche en commençant par la ligne supérieure des signes concernant les puissances concernées. Il termine par la ligne inférieure concernant les sacrifices à faire. Quand il a fini, il frappe à petit coup sur le bord de la calebasse pour signifier au consultant que « l'attache » est finie. Le client la prend, l'examine et énumère à haute voix et dans le bon ordre les puissances et les animaux sacrificiels. Quand le client demande si le morceau est bien « attaché », le géomancien peut consulter à nouveau la terre pour vérifier. Le jour du sacrifice, le morceau de calebasse sert de support aux formules de prières. L'animal est présent concrètement ou bien par les mots et les signes de la calebasse. Pour Cartry, l'essence du sacrifice (*li parli*[129], plur. *a pada*) réside dans un jeu de déplacements de rôles. Effectivement, lorsque l'animal est présent, il ne correspond souvent pas à la

[127] En partie telle que le conçoit la psychanalyse freudienne.
[128] Le géomancien gourmantché réalise certaines démarches qui ne sont pas totalement opposées à des réflexions d'un interactionniste. Par exemple : tous les deux recherchent les principes au fondement des interactions humaines qu'ils jugent primordiales, tous les deux peuvent considérer que l'individu est conditionné sans être déterminé, tous les deux peuvent conseiller aux acteurs d'agir dans tel ou tel sens et de telle ou telle manière. En revanche, les méthodes de réflexion sont bien différentes, le géomancien n'est pas dans une pensée séculière et sa vision du monde n'est reconnue que par sa société. En ce sens, la comparaison peut se réduire : ce sont deux personnes qui « cherchent » au-delà des apparences, et l'on retombe sur la question de l'énigme de l'homme questionnant, avec les écueils de l'ethnocentrisme et du relativisme précédemment évoqués. Ce dilemme serait d'ailleurs apparu encore plus clairement si nous n'avions pas pris l'exemple complexe de la connaissance sociale qui est étroitement intriquée à l'ordre social mais si nous avions pris l'exemple plus classique des connaissances botaniques. Les résultats de la recherche par le biais géomantique ou par le biais de la recherche scientifique peuvent être identiquement universels. Par ailleurs, notons que le géomancien peut jouer le rôle de garant de l'ordre social en conseillant les consultants à rentrer dans l'ordre social, mais il peut aussi servir de réformateur de l'ordre public en indiquant à certaines personnes, qui ne devraient pas accéder au pouvoir, les moyens pour y parvenir.
[129] Ou *pàdili* (Picavet, 1997).

description demandée par le géomancien (un poulet noir avec poitrine rouge par exemple) et c'est le sacrificateur qui le transforme symboliquement pour qu'il devienne l'animal sacrificiel demandé.

Le sacrificateur lit la calebasse, transforme les signes en parole et provoque un changement de statut de l'animal : l'animal d'élevage se transforme et devient un animal de sacrifice revêtant les caractéristiques demandées aux puissances. « Il appartient à l'essence du sacrifice que ce soit la parole du sacrificateur qui le rende porteur des caractéristiques lues sur le signe » (Cartry, 1978 : 43). Ensuite, le sacrificateur « lit » directement sur le corps de l'animal en faisant des jeux de mots pour évoquer les changements demandés. Le *bulo* est prié de transporter ces vœux auprès de *u Yìènú* : « La prière prend ici la forme d'une injonction au *bulo*, non pas à donner ce qui est demandé mais à transporter la parole qui s'est maintenant faite corps, puisque d'abord tirée du signe, elle est portée sur le corps de l'animal » (Cartry, 1978 : 46). Le poulet est égorgé, son sang coule sur l'autel puis il est jeté à deux ou trois mètres brusquement, où il doit agoniser et s'immobiliser sur le sol sur le dos en signe d'acceptation du sacrifice. Un enfant ramène le poulet au sacrificateur. Je ne décrirai pas ici tout le rite qui est long et je noterai simplement que les enfants y jouent un rôle important : ils vident le poulet et le font cuire de manière très précise avant de le redonner au sacrificateur pour la fin du rite puis le partagent entre les présents. A la fin du sacrifice, la calebasse est cassée en petits morceaux et placée sur l'autel avec le sang et les plumes qui y avaient été déposées : « Pendant quelques instants, le morceau de calebasse va être appréhendé et traité comme s'il s'agissait du corps de l'ennemi » et mis en pièces (Cartry, 1978 : 49). Le devin avait « attaché » le morceau de calebasse, c'est-à-dire « lié un ensemble de signes concernant la vie du consultant » (idem : 50). Briser le morceau de calebasse signifie que les signes sont détachés et confiés au *bulo* pour qu'il l'apporte à *u Yìènú.* Le sacrificateur entre en communication avec les *buli* de ses ancêtres par l'intermédiaire de ces ancêtres : il demande à ceux-ci de remettre les sacrifices au *bulo* qui le remet à *u Yìènú.*

Ce rite du sacrifice montre toute l'importance de l'écriture et du signe. L'écriture est porteuse d'un signe que l'on peut transmettre à l'animal, qui les transmet en mourant aux ancêtres et à leurs *buli* censé les apporter à Dieu. Ainsi, les signes sont ce qui permet de rentrer en communication avec Dieu.

3.1.3 Écriture et excision

Des signes sont aussi utilisés lors de l'excision, sur la calebasse qui est gravée à cette occasion. Ce ne sont pas les mêmes signes que ceux de la géomancie mais quelques principes se

retrouvent en terme de traçage et de symbolique. Cartry décrit cette pratique pour la zone de Diapaga (Cartry, 1968) et détaille la signification de chaque trait de la calebasse présentée ici :

GRAVURES SUR LA « CALEBASSE DE L'EXCISION »

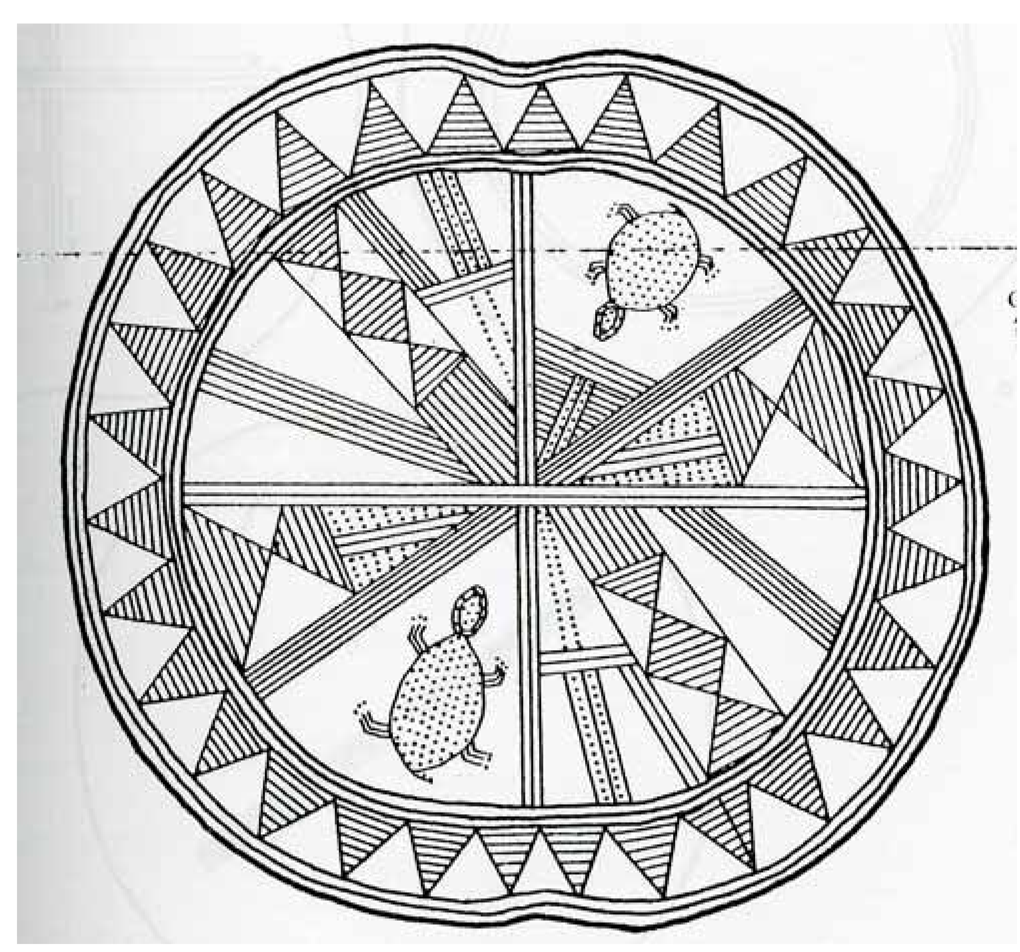


Figure 2 :Calebasse d'excision, pays gourmantché. (Cartry, 1968 : 198)

Dans la Gnagna, on utilise plutôt un morceau de bois qu'une calebasse et les signes sont légèrement différents (par exemple, on ajoute deux abeilles)[130]. Aujourd'hui, calebasses et plaques de bois gravées ont presque disparu : l'interdiction de l'excision a souvent limité la pratique à un acte chirurgical (clitoridectomie) fait rapidement et en cachette. Relevons néanmoins ici les éléments qui intéressent les signes. La calebasse est destinée à favoriser la procréation et à éviter les malheurs. Il doit graver dans le bon ordre et partir du bon côté pour faire les traits avec une grande précision. Le graveur prononce au fur et à mesure des paroles. Il trace d'abord les quatre lignes qui situent l'humain dans les quatre directions cardinales puis différents signes, notamment il grave les différents stades que la femme doit parcourir pour procréer (pré-puberté, puberté, période pré-maritale avec excision, mariage, parturition). Le

[130] Dans la Gnagna, si le géomancien annonce un danger, des plaquettes de bois peuvent être également gravées pour les circoncis et attachés à leur cou.

mouvement du graveur est important. Par exemple, le graveur ne doit pas marquer de pause dans la façon de graver les quatre chemins de la procréation : le geste donne l'impulsion à la réalité future. Un doyen du lignage surveille : si une erreur est faire, on recommence intégralement sur une autre calebasse. Les signes ne peuvent avoir effet que si le graveur (représentant le père) s'unit symboliquement (par des échanges de phrases) à une femme (représentant la mère de la jeune fille). Au cours des rituels, « La jeune fille s'imprègne physiquement des signes de la procréation et les incorpore » (1968 : 223), elle ne connait pas la signification des signes, ce sont les signes qui agissent sur elle. « Les signes commandent les "choses" qu'ils signifient et l'artisan des signes, loin d'être un simple imitateur, accomplit une œuvre qui rappelle l'œuvre divine » (idem : 225). Ici aussi, le signe est porteur d'une action magique qui relie les humains à leur destin par une correspondance indirecte avec Dieu.

Les signes graphiques permettent ainsi de rentrer en communication avec Dieu dans les sacrifices et dans certains rites de procréation. Les signes vont dans le monde invisible ; mais ils en proviennent également. Des mythes racontent qu'ils viennent tantôt de *fua-pola* (génies de brousse), tantôt de Dieu (l'imitation de l'écriture divine aurait produit l'écriture géomantique et l'écriture arabe) (Cartry, *à paraître*). Selon Cartry, l'analyse de cette forme d'écriture « montre une société qui n'a pas éprouvé le besoin de fixer n'importe quel langage, mais seulement celui qu'elle tient à ses Dieux » (idem). *U Yìènú*, l'aspiration vers Dieu est ce qui permet la connaissance. L'écriture n'est ainsi pas utilisée pour toute connaissance mais pour la connaissance suprême : celle de l'invisible. Les enfants sont au contact de cette forme graphique notamment au cours des sacrifices ou lorsqu'ils restent auprès d'un géomancien. Nous verrons que l'écriture scolaire revêt pour certains enfants une dimension magique particulière mais est surtout considérée pour l'initiation qu'elle constitue au monde des « Blancs ». Avant d'évoquer l'éducation et les savoirs éducatifs, il faut montrer en quoi les signes graphiques et les sacrifices décrits nous renseignent sur la conception de la connaissance et du savoir savant.

3.2 La connaissance : recherche des interactions et de l'invisible

Amadé Badini, docteur en philosophie et en sciences humaines, propose dans son second doctorat (1990) et dans l'ouvrage afférant (1994) une analyse de la conception mossi de la connaissance. Cette dernière est proche de celle des Gourmantchés. Pour ces sociétés, « La vie est un ensemble de relations, de rapports sans lesquels rien ne peut exister ni avoir une signification quelconque » (1990 : 143). Dans ce sens, la connaissance moaga présente un certain « anti-objectivisme », ou plutôt dirons-nous une certaine approche interactionniste du savoir.

Effectivement, selon les Mossis -et les Gourmantchés- « Tout ce qui arrive est le signe que quelqu'un a fait quelque chose à quelqu'un [dans le monde visible ou invisible] ; rien n'existe en dehors des rapports avec un sujet et le même objet aura des significations donc des réalités différentes selon le sujet auquel il se rapporte. Il n'y a pas, par conséquent de pensée pure, indépendante de tout support et la théorie ici n'est que l'expression d'une praxis passant par une communication quasi totale entre le sujet et l'objet, entre l'homme et les autres éléments du cosmos » (idem : 145). L'auteur voit dans ceci une certaine limite imposée à la connaissance : la vérité est ce qui est utile, la vérité est ce qui maintient l'ordre psychologique et cosmique. Le diptyque de l'erreur (vrai/faux) est de la sorte lié à celui de la faute (obligation/interdits). Les propos de Badini expriment bien la forme que prend, dans ces sociétés, ce que j'ai appelé le « rapport subjectivé à la connaissance », mais ne doivent pas faire négliger les aspects du rapport objectivé à la connaissance qui existe dans la « praxis symbolique » de la pensée africaine (idem : 363).

Certes, la connaissance n'est pas sécularisée. Nous avons, en effet, vu avec les composantes du corps *Gbannangu* que la connaissance suprême (ou référentielle), c'est « d'avoir des trous dans le cœur », c'est-à-dire pouvoir voir l'invisible et que cet invisible est forment lié au surnaturel. Selon les Gourmantchés, *Bi yam fuoma* (l'inspiration, la réflexion), s'accompagne ainsi forcément de *u yenu* (Dieu, l'aspiration vers Dieu). Comme le résume cet homme d'une quarantaine d'années : « *L'esprit de l'homme, c'est Dieu* ». Mais pourrait-il en être autrement dans une société elle-même non sécularisée ? Lucien Febvre (1942) a montré dans son ouvrage *Le problème de l'incroyance au 16ème siècle, la religion de Rabelais,* que dans certaines organisations sociales et culturelles, il est impossible de ne pas « croire ». La connaissance gourmantchée est donc indissolublement liée à la croyance. Mais cette croyance n'est pas passive et porte donc aussi une recherche de savoirs : nous avons vu que la personne se doit de chercher (par la géomancie[131] notamment mais pas exclusivement) ce qui régie sa santé, sa famille, son univers au quotidien. La connaissance suprême est donc à la fois religieuse (ordre social et ordre du cosmos) mais aussi sociologique et philosophique : c'est celle de soi dans le monde. Par cette recherche des causes, d'une part et par l'action (au travers du sacrifice par exemple), d'autre part, la personne fait l'expérience aussi bien de ce qui la détermine que de ses responsabilités : elle se perçoit comme un acteur dans un système. On pourrait objecter que la personne ne fait que découvrir un ordre des choses pré-pensées par la religion et ne renouvelle

[131] Selon Corinne Simon (1995), *Nwakdaano* (troisième terme désignant le géomancien avec *o tanpipuoalo* et *o liido*) signifie littéralement « le maître de la connaissance » : *n* première personne du singulier, *wak* connaissance, pouvoir, *daano* maître. Le terme est présent dans le langage courant en français : « le wak », c'est la magie et « waker quelqu'un », c'est lui jeter un sort.

pas les paradigmes. C'est en partie vrai, mais ce paradigme religieux n'est pas immuable[132] : il est en perpétuelle adaptation au cours de ces recherches face aux changements techniques et sociaux notamment. En quelque sorte, il se renouvelle au contact de l'évolution des savoirs.

La pensée gourmantchée analyse des interactions entre soi et l'autre (l'invisible, la société, le monde). Dans cette analyse, la notion de *fùàli* (brousse) joue un rôle important. L'analyse de cette notion par Cartry (1979) nous livre des indications sur la conception de l'invisible et de l'inconnu : *fùàli* désigne ce qui est non domestique (« la brousse »). Ses frontières sont mouvantes selon l'heure (la nuit par exemple, la brousse peut être dans le village) : *fùàli* est donc davantage une caractéristique qu'un espace. Par ailleurs, dans la brousse, il y a des génies qui détiennent des savoirs-pouvoirs : certains cherchent à obtenir « Tout le savoir [que le *poli*] détient aussi bien sur les vertus magiques des plantes de la brousse que sur celles des "médecines" contenues dans l'enveloppe [la substance du *poli*] mise à terre par le chasseur [qui a affronté victorieusement un *poli*]» (1979 : 283). La brousse est donc à la fois le non domestique et le symbole de l'étrangeté, de l'inconnu. La brousse désigne à la fois, l'inconnu, l'invisible et des savoirs, des pouvoirs que l'on peut chercher ou non à connaître. Cette connaissance s'obtient par la lutte et parfois la souffrance. Symboliquement, la connaissance, c'est ce que l'homme gagne sur l'inconnu. Ce rapport au savoir -caractérisé par le magique et les recherches d'interactions- est enseigné aux enfants de différentes manières, et nous verrons que le langage imagé est l'un de ses principaux vecteurs d'apprentissage.

Pour résumer, disons que dans cette société à la fois isolée et soumise à des modèles de sociétés exogènes, les conceptions de la personne, de la société et du monde engendrent un rapport au savoir très particulier. Construit par les liens sociaux et les relations entre le visible et l'invisible, le rapport au savoir est médiatisé par des signes graphiques, certaines pratiques rituelles et des démarches quotidiennes. La structuration de l'éducation communautaire est en corrélation avec ces représentations du monde et de la connaissance.

[132] Cartry (1992) a montré combien il était difficile pour l'ethnologue de comprendre les lignes qui relient les composantes communes des différents rites. Par exemple, un fragment de chant de circoncision (réservé aux hommes) se retrouve dans un chant de deuil chanté par une femme. L'auteur explique comment ce sont des jeux de changements de rôle au cours des rites (homme-femme par exemple) qui peuvent donner des indications pour comprendre les correspondances entre les rites : « Sous l'apparence d'un changement de rôle, un nouvel espace apparaît avec des acteurs qui y occupent de multiples places, cette perception induisant du même coup chez l'observateur-ethnologue un déplacement d'un rite à l'autre, lui permettant de reconnaître l'une des lignes qui s'y logent » (idem). Dans le cas décrit, l'analyse des changements de rôles montre que le deuil est considéré, de la même manière que la circoncision, comme une initiation : les orphelins sont -comme les jeunes circoncis- appelés à rentrer dans le monde des adultes. A partir de cette analyse de Cartry, je remarque deux éléments qui intéressent la question du système de pensée gourmantché : tout d'abord, on voit que ce sont des *interactions* entre les différents rites qui constituent au final le système complexe de la cosmogonie gourmantchée, ensuite, ce sont des jeux de rôle sociaux qui sont les chefs de ces interactions. Ceci rejoint la conception d'un monde en interactions constantes et où les relations sociales sont primordiales dans le paradigme religieux gourmantché. Celui-ci influence le système de pensée.

CHAPITRE V : L'ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE EN MUTATION

Certaines composantes de la personne sont immuables (comme le destin, *cabili,* la réincarnation de l'ancêtre *ŋààli* et l'âm*e naano*[133]) et d'autres modifiables par des consultations et sacrifices ainsi que par l'initiation (comme l'esprit-guide, *kikirga*,) ou éducables par la famille et la société (comme l'aspiration vers Dieu *U Yìènú*, et le corps *gbannangu*)[134]. L'éducation se charge donc essentiellement de l'aspiration vers Dieu dont nous avons vu le lien avec la recherche de la connaissance, ainsi que du corps (le *kikirga* ayant un statut à part). En revanche, toutes les composantes de la personne ont une influence sur l'éducation : par exemple, on n'éduquera pas un enfant de la même manière selon l'ancêtre dont il est la réincarnation bien que cela ne soit pas codifié. L'éducation communautaire se fait par étapes, elle utilise des modes de transmission très variés et réserve une place particulière à la parole et partant au conte.

1 Étapes éducatives et savoirs

Les étapes éducatives de l'éducation communautaire coexistent aujourd'hui avec l'éducation scolaire pour les enfants qui vont à l'école. Elles sont adaptées aux changements de la « modernité ». Nous allons voir ici le déroulement habituel de ces phases, mais pour ne pas disperser le propos, je ne développerai pas les modes d'éducation informelle[135] reçue au travers de la fréquentation des églises, des voyages, des médias, etc. ; ni les initiations spécialisées (des sorciers guérisseurs, des chasseurs, des masques, des fossoyeurs, etc.) ; ni les apprentissages des métiers « traditionnels » comme la forge et « modernes » comme la soudure. De la même manière, je ne m'attarderai pas sur les rites du mariage, des funérailles et des fêtes coutumières qui comportent des éléments d'éducation et de formation[136].

---

[133] Immuable ou plutôt que seul Dieu peut changer.
[134] Source : entretiens.
[135] Différente de l'éducation « non formelle » (qui est scolaire).
[136] Le mariage se fait de plus en plus souvent par consentement mutuel (la fille est courtisée), mais aussi régulièrement par rapt (le jeune homme enlève une fille, avec ou contre le gré de cette dernière, généralement pour éviter de payer la dot ou parce que la famille refuse l'union) ou par don d'une famille à une autre (mariage forcé). Le rapt de femmes et les mariages forcés dans la Gnagna font régulièrement l'objet d'articles dans la presse nationale. Les funérailles sont faites uniquement pour les personnes ayant eu une bonne descendance, durant trois jours pour les hommes et quatre pour les femmes. C'est l'occasion d'un grand rassemblement festif. Quant aux fêtes coutumières, elles rythment toute l'année dans la Gnagna : les sacrifices à Dieu (*u Yìènú na sala*) et aux fétiches (*bulopadli*) sont fréquents. Les sacrifices suivent aussi les récoltes : demande de pluie, fin des récoltes, début de la pluie… Au cours de ces cérémonies (mariages, funérailles, fêtes coutumières), tous les âges sont présents et les personnes apprennent un certain nombre de connaissances selon leur statut social et selon les codes de connaissance qu'ils ont déjà acquis.

Les principales étapes de l'éducation d'un enfant dans la Gnagna ressemblent à celles pratiquées généralement en Afrique de l'Ouest[137] . Schématiquement, de la naissance au sevrage vers deux ans, l'enfant est en permanence avec sa mère ; ensuite, la responsabilité va aux oncles et tantes paternels et l'enfant commence parallèlement une autre éducation par les « groupes d'âge » ; enfin, c'est la communauté entière qui se charge de l'étape essentielle de l'excision et de la circoncision. A la puberté, la fille reste vers sa mère et sa tante pour apprendre les tâches féminines tandis que le garçon se rapproche de son père et de son oncle pour apprendre les travaux masculins. Ces étapes de l'éducation communautaire reproduisent ainsi d'une part la division sexuelle de la tâche (une des quatre constantes anthropologiques majeures décrites par Françoise Héritier, 1996), et d'autre part, construisent rapidement l'interdiction de la production d'une individualité trop forte ou trop centrée sur elle-même par une prise en charge codifiée de l'enfant par la collectivité.

1.1 De la naissance au sevrage : de « l'étranger » à la personne

Cette période est importante, voire délicate dans l'éducation de l'enfant. Selon les Gourmatchés, l'enfant naît avec un double, un jumeau (son placenta) que l'on enterre généralement dans la cour familiale (Cartry, 1978 b). C'est un « étranger », un « être de la brousse », un « être de l'eau » (Cartry, 1979) qui sait communiquer avec les génies. L'éducation des premières années consiste à attirer l'enfant dans le monde des humains (*nisaalo*) en lui enlevant progressivement la vision de l'invisible et en l'arrachant aux êtres de la brousse (*fuanìlo*). Selon les Gourmantchés, « un être de la brousse de la catégorie *pola* se [trouve] couplé avec chacun des enfants et sous une forme telle qu'elle pouvait évoquer une relation gémellaire[138] » (Cartry 1978 a, 273). Tout montre que l'enfant est en contact direct avec les génies : ses gesticulations quand il est tout seul ou quand il dort, mais aussi son babillage. Ce dernier « est appréhendé comme un véritable langage, un langage non humain qu'il aurait en commun avec les génies » (idem : 272).

Pour savoir comment procéder pour attirer l'enfant chez les humains, la mère est entourée : on demande aux devins les composantes de sa personne (notamment son *ŋààli*) et les femmes de la maison entourent la mère de conseils intensifs pour les soins de l'enfant. Il s'agit presque d'une lutte : si la mère gagne, le bébé vit et devient un enfant (humain) ; si elle perd, le bébé meure, il est repris par les génies. Un certain nombre d'indices montre que la mère pense quotidiennement au risque des génies : elle ne montre pas en public son affection pour son

[137] Décrits aussi par des auteurs comme Moumouni ou Erny.
[138] Distincte de celle qu'il entretient avec son placenta.

enfant, elle frappe avant d'entrer dans la case où son enfant est en train de babiller, etc. Cette peur des génies est intimement liée au taux de mortalité infantile dans la Gnagna qui est l'un des plus forts du monde[139]. Ainsi, les familles qui sont converties au christianisme ou à l'Islam sont moins dans la peur des génies, mais doivent néanmoins lutter pour la survie de l'enfant et l'entourent de mille soins avant l'âge de deux ans. Jacqueline Rabain (1979) décrit la même conception des choses à propos des enfants wolofs du Sénégal : de la naissance au sevrage, l'enfant passe d'un statut d'étranger à celui d'être social. La recherche des ancêtres concernés permet la constitution d'une identité nécessaire à la socialisation de l'enfant. Le sevrage doit être accompagné de la propreté de l'enfant, étape importante de la socialisation et marque le début de fréquentes sanctions physiques et verbales. Il en est de même pour les Gourmantchés : alors que la mère réalisait tous les désirs de l'enfant constamment en contact physique avec elle (sur son dos, sur ses genoux, à ses côtés) ; après le sevrage, elle se doit de diriger rudement l'être social qu'est devenu l'enfant.

Après le sevrage, l'enfant peut rester chez sa mère ou être confié. Comme le rappelle Madiéga (Madiéga et al., 1983), l'enfant appartient à la famille du mari : c'est ce que rappelle la cordelette noire mise au cou de la future primipare par la sœur du mari[140]. Après le sevrage, il est donc pris en charge par son oncle paternel (pour un garçon) et ou sa tante paternelle (fille) jusqu'à l'initiation. Parfois, l'enfant est confié physiquement dans les cours des oncles ou tantes paternelles, mais de plus en plus, l'oncle ou la tante restent simplement un référent pour l'enfant qui demeure dans la cour paternelle. Après l'âge de deux ans, l'enfant est également éduqué par ses pairs à l'intérieur des groupes d'âge.

1.2 Les groupes d'âge et « l'auto-éducation »

Les groupes d'âge décrits par Badini (1990, 1994) pour les Mossi, ressemblent à ceux des enfants wolofs évoqués par Rabain (1979) et à ceux observés en milieu gourmantché. Dès deux ou trois ans, les enfants vont jouer ensemble sous la garde d'une grand-mère formant une sorte de premier groupe d'âge.

Mais c'est surtout un peu plus tard, lorsqu'ils sont en âge de faire des commissions (vers 7 ans) que des groupes se constituent autour des travaux à effectuer. Il s'agit essentiellement de groupes masculins (les filles aidant leurs mères à la maison) organisés autour de gardes

[139] En 2003, le taux de mortalité infantile était de 202 enfants sur 1 000 en milieu rural burkinabè (INSD, MED, 2004). Il n'existe pas de chiffres pour la Gnagna, mais les taux de mortalité y étant généralement plus élevés que dans les autres zones rurale on peut dire que plus d'un enfant sur cinq y meure avant l'âge de cinq ans.

[140] En cas de répudiation comme de divorce, la femme doit, selon la coutume, laisser ses enfants au mari : « *Elle n'est pas venue avec dans la maison de son mari [donc ils ne lui appartiennent pas]* » expliquent certains de mes interlocuteurs.

domestiques de bétail, de cueillettes, de surveillances dans les champs, etc. Les enfants jouent et travaillent en même temps, obéissant à une hiérarchie et à des lois internes au groupe, les adultes n'étant présents que pour évaluer les services rendus. C'est ainsi une sorte d'auto-éducation avec apprentissage de la hiérarchie, de l'organisation collective de la tâche, du maintien du secret de groupe, etc.

À partir de 14 ou 15 ans, d'autres groupes se forment. Ils sont davantage organisés autour des loisirs : sorties, danses, luttes sportives entre groupes. On y apprend la compétition (entre groupes) et l'entraide (dans le groupe). Des travaux sont réalisés par exemple pour aller cultiver dans le champ du père de la fille qu'un membre convoite pour se marier. Badini fait un rapprochement entre l'éducation faite par ces groupes et les concepts de « pédagogie active », d'« éducation collégiale et populaire », de « pédagogie fonctionnelle », « pédagogie concrète et intégrée ». Il est vrai que la pédagogie communautaire des groupes d'âge présente des ressemblances avec les principes de la pédagogie active moderne mais elle reste en réalité assez différente sur le fond et même parfois sur la forme. En effet, les groupes d'âge sont certes assez émancipés de la hiérarchie vis-à-vis des adultes, mais développent des hiérarchies internes très fortes fondées sur différents critères comme l'âge et la force physique. En aucun cas, les idées d'égalité et de « développement personnel » n'y sont développées. Tout se passe comme si les enfants livrés à eux-mêmes avec une certaine liberté dans les groupes d'âges reproduisaient des principes sociaux déjà acquis avant. De la même manière, les phases initiatiques mettent la hiérarchie et la contrainte physique au premier plan.

1.3 L'excision et la circoncision : maîtriser sa bouche et son sexe

A la différence des groupes d'âge qui sont rarement mentionnés, l'importance de l'étape de l'initiation masculine et féminine ressort fortement des différents entretiens. Tout comme la mise à l'école, il correspond au seul moment véritablement formalisé de l'éducation où la société est censée extraire les enfants (appartenant à une même classe d'âge) de leur environnement familial pour les envoyer dans des lieux d'apprentissage spécifiques : « camps de circoncision » pour les garçons ; et brousse puis cases d'excision pour les filles. La circoncision et l'excision sont des rites de passage « classiques » avec une séparation du novice de la société puis sa réintégration avec un nouveau statut, en l'occurrence celui d'adulte. Bien que perçue comme moins importante, l'excision est considérée comme de même nature que la circoncision par les Gourmantchés : à savoir comme un véritable apprentissage de ce qu'une personne doit connaître pour vivre dans le monde et procréer. Dans le gourmantché de la Gnagna, un même mot désigne

les deux apprentissages de l'excision et de la circoncision : « *Boangu* »[141] qui signifie « noir ». « Il a été circoncis » se dit ainsi « *o kuam boangu* », ce qui signifie en traduction littérale « il est *rentré* dans le noir ». Cette image indique que le novice rentre dans la connaissance de ce qui est obscur pour les autres. Effectivement, pour dire : « il ne connaît rien », un gourmantché peut dire « *o ye boaminni* » c'est-à-dire « il *est* dans le noir ».

1.3.1 L'excision sous l'interdit

Auparavant, durant l'excision, les filles étaient censées apprendre les secrets de femmes, certains éléments des affaires ménagères, de l'éducation des enfants, du comportement à avoir avec le mari, etc. que l'on ne leur avait pas encore appris. L'excision se faisait vers dix à quatorze ans (mais c'était variable) dans l'intention de préparer au mariage. Il y avait ensuite une attente de deux ou trois ans avant le mariage ou avant les relations sexuelles dans le mariage. Une cultivatrice âgée, animiste et mère de 8 enfants, explique ainsi l'intérêt que représentait pour elle l'excision : « *On excise les femmes à l'âge de 7 ans pour qu'elles deviennent "sages". Mais on nous a dit de ne plus exciser et ce n'est pas juste. Si une fille n'est pas excisée, elle ne sera pas sage et en plus, elle aura beaucoup de difficultés pour son accouchement [...] si une fille n'est pas excisée, elle ne connaît rien, c'est un mouton [...] Le fait de rester dedans pendant plusieurs mois ensemble, c'est une éducation. On ne leur dit pas autre chose. [...] On va leur montrer de ne pas dire comment on les a excisées. Quand elles resteront et si elles font quelque chose de mauvais, on va leur dire par exemple : "pourquoi toi tu fais ça comme si tu n'avais pas été excisée ?"*» (E 78). L'excision est censée être le moment où l'on transmet la sagesse, la connaissance et les moyens de guider une vie d'adulte (de ne pas être un « *mouton* »). En revanche, cette transmission ne s'effectue pas par des paroles (« *on ne leur dit pas autre chose* ») mais plutôt par l'apprentissage de savoir ne pas parler : « *On va leur montrer de ne pas dire comment on les a excisées* » (le terme « *montrer* » signifiant « enseigner »). D'une façon générale, le déroulement d'une excision n'est que peu accompagné de mots et jamais explicité.

Dans la réalité actuelle, l'excision -interdite et réprimée par la loi- tend à se réduire à un simple acte chirurgical réalisé en cachette. Une femme scolarisée d'une quarantaine d'années raconte ainsi que vers l'âge de 12 ans, on leur a dit de venir en brousse pour une fête : qu'il y aurait un mouton et que celle qui arriverait à sauter au-dessus du mouton sans le toucher le gagnerait. Elles sont arrivées dans un lieu isolé et une première fille est partie « pour sauter au-dessus du mouton ». La femme raconte qu'elle entend des hurlements pendant que les autres

[141] Mais selon Picavet, *bòànma* signifie noir et *boangu* circoncis (Picavet, 1997).

filles chantent et dansent. Elle tente de s'enfuir mais on la rattrape et on l'envoie en second se faire exciser : on la plaque dans un trou fait dans la terre et on la maintient vigoureusement pendant qu'une femme peul l'excise. Lorsque toutes les filles sont excisées, elles rentrent le jour même à pied et sont mises dans des anciennes cases où elles restent durant un mois vêtues d'une simple bande de tissu. De vieilles femmes leur donnent à manger et de jeunes femmes, plus robustes, leur font la douloureuse toilette. A aucun moment dans le récit que nous avons résumé ici, les adultes n'expliquent ce qui se passe aux enfants qui se sentent trahis : « *Quand on marchait sur le chemin du retour le jour de l'excision, ma grand-mère chantait, moi, je lui lançais des pierres. Elles nous ont trompées* » (E 49). Comme l'explique un homme d'une quarantaine d'années, aujourd'hui, les excisions sont principalement réalisées par de vieilles femmes peuls car les Peuls « *ont des coutumes musulmanes qui les protègent contre le sang* » (E 202). Avec l'interdiction légale et le SIDA, les exciseuses prennent des risques. Les vieilles femmes peulh acceptent de les prendre pour gagner un peu d'argent et se protègent en utilisant des écritures maraboutiques[142]. Avec l'excision, les femmes sont surtout censées apprendre à se taire : « *Si tu parles, tu vas mourir* ».

1.3.2 La circoncision aujourd'hui

La circoncision se fait vers 15/17 ans. La géomancie désigne le circonciseur, la date précise et certains détails des camps. Les jeunes gens sont dans ces camps durant trois mois et reçoivent une formation ardue. L'aspect physique y est prédominant : les novices construisent leur propre *ciagu* (camp), ils retournent ponctuellement au champ des parents pour les aider, doivent se procurer parfois leur propre nourriture, subissent des épreuves, etc. L'imaginaire de la violence physique est très présent (plus parfois que la violence physique elle-même) et les maîtres sont à la limite de représenter des génies[143]. La danse est très importante : elle permettait dans le temps où les camps étaient très développés de trouver une femme et d'être respecté par les hommes. L'aspect verbal y est également beaucoup plus développé que dans les pratiques d'excision des filles : chants, devinettes, transmission des interdits, éloges des circoncis, etc. jouent un rôle important. La parole est utilisée souvent sous forme de chant qui peuvent être magiques et appeler des génies : *« si on chante "Koayeri", le froid va venir [...] ce vent est un génie »* (E 79) explique un cultivateur délégué de village aujourd'hui déclaré protestant. Par ailleurs, les circoncis apprennent un langage secret dérivé du gourmantché que seuls les initiés

[142] Certains marabouts utilisent les écritures coraniques pour en faire des grigri. Par exemple, des ceintures ventrales pour bébé peuvent être garnies de perles et de petites pochettes en cuir comprenant des écritures de protection.
[143] Cartry, entretien privé.

comprennent (nommé *m bamma* ou *laafama* dans la Gnagna) : les novices doivent utiliser cette langue de façon très précise selon les circonstances au sein des camps. Un très vieux cultivateur, ancien commerçant, explique que selon lui, on apprend l'intelligence dans les camps : « *Un homme qui n'a pas été circoncis, il n'a pas d'intelligence, il est bête et ses enfants vont être bêtes* » (E 83). L'initié reçoit deux noms : par exemple « premier circoncis » (*koanbedo*)[144] puis un nom désignant un autre initié ainsi qu'un nom personnel secret (qui ne doit jamais être divulgué à des non initiés). Les circonscrits travaillent souvent deux par deux, rassemblés symboliquement comme un couple (Cartry, entretien privé). Chacun représente un personnage symbolique (par exemple l'épervier, le lion) et les enfants deviennent des sortes de personnages de théâtre…

En résumé disons avec Badini, qu'il s'agit davantage d'un long examen que d'une école (1990). En effet, l'apprentissage n'est pas forcément nouveau : il s'agit simplement de manipuler les choses avec plus de rigueur et plus d'abstractions en comprenant les logiques sous-jacentes. L'apprentissage technique (chasse, cueillette des plantes médicinales, culture, tissage) et l'apprentissage physique (endurance, effort, privations) sont importants. Mais l'apprentissage comportemental est majeur : on apprend symboliquement à maîtriser son sexe et sa bouche. Il y a également une dimension intellectuelle (avec un usage poussé de l'art de la parole notamment), une dimension artistique (avec les chansons, les danses…) et une dimension religieuse. Ces trois dimensions se retrouvent dans les devises, les légendes et les contes qui y sont appris. Les camps représentent ainsi une véritable attache des jeunes à la société. Les moyens pédagogiques sont variés : sanction corporelle (inscription dans le corps), sanction morale (les punitions collectives pour les fautes individuelles donnent un sentiment de honte vis-à-vis des autres), théâtralisation (jeux de saynètes), etc.

Actuellement, les camps de circoncision sont moins fréquents mais ils existent toujours avec des épreuves moins difficiles. Dans certains camps, la circoncision et les soins qui y sont liés sont pratiqués par un infirmier que l'on fait venir au village pour la circonstance. Les enfants qui ne vont pas dans les camps sont circoncis par l'infirmier à « domicile » dans les villages ou à l'hôpital. Cette forme moderne de circoncision n'a pas le même prestige que l'ancienne (les « faux initiés » n'ont pas le droit de participer à certains des rites qui jalonnent l'année) mais elle témoigne d'une réappropriation actualisée des pratiques. Il existe également des circoncisions organisées par des pasteurs dans la province, façon pour ces derniers de soustraire à l'apprentissage magique une étape décisive de l'éducation.

---

[144] Le premier circoncis a un rôle d'enseignant vis-à-vis des autres (son *cabili* l'avait destiné à être le premier).

Les étapes éducatives décrites ici montrent déjà un certain nombre de vecteurs pédagogiques. Comme le décrit Badini (1990), jusqu'à trois ans, la mère et ses berceuses commencent à inculquer certaines idées et valeurs. Ensuite, la « pédagogie de l'épouvantail » est très utilisée : l'enfant désobéissant est menacé de l'arrivée d'un esprit, d'un animal, ou même d'un Blanc[145] ou d'un événement funeste (maladie, mort de sa mère par exemple) ou parfois de la violence physique. Après, c'est la pédagogie par l'émulation et par le travail qui est développée par le groupe d'âge. Enfin, l'arme de la honte devient importante. Les interactions sociales étant l'une des choses les plus importantes de la vie, celui qui reçoit la honte peut aller jusqu'à l'exil volontaire ou le suicide : « Nul n'est plus fort que la honte »[146]. Aussi, pour Badini, l'éducation se fait surtout « par le bâton, le travail et la parole » (1990 : 451). La diversité de la pédagogie et plus largement des modes de transmission est importante à détailler, notamment pour comprendre ensuite certaines réactions des enfants à l'école.

2 Les modes de transmission

La langue gourmantchée fait la distinction entre le savoir –la connaissance- (*banma*), le savoir-faire (*tuobanma*) et le savoir relatif à l'humain (*nìbando* : « qui connaît les gens ») proche de la notion de savoir-être. [147] Dans les entretiens, les savoirs les plus fréquemment évoqués sont les savoir-faire de métier ainsi que les savoirs et savoir-faire magiques (« *apprendre les grigri* », « *faire les sacrifices et les origines de totem* », etc.). Ces savoirs sont acquis au travers de différentes formes d'apprentissage.

2.1 Naître avec

Les savoirs « innés » concernent certains savoirs de famille[148] comme l'explique ce retraité nigérien, ancien haut fonctionnaire : « [*Le jeune*] *peut avoir les secrets des forgerons, c'est-à-dire cette invulnérabilité par le feu et par le fer. On dit qu'il a bu ça dans le lait de sa mère : ça oui. Mais l'expertise pour fabriquer des outils, ça cela vient des apprentissages* » (E

[145] Je rajoute cela d'après des observations. Les termes de « Français », « Européen », « Occidental », etc. n'existent pas dans la langue gourmantchée : ce sont tous des *bonpieno* : des « choses/génies blanches » (et non des *niipieno* : des « Hommes blancs »).
[146] Sentence citée par Badini, idem.
[147] Le vocabulaire concernant l'apprentissage est riche dans la langue gourmantchée : intelligence : *yànfùòma* ; conseiller : *celigu* ; éduquer : *wubi* ; s'occuper (d'un enfant) : *kubi ;* initier : *fandi* ; enseigner : *wáànì* (montrer) ; apprendre : *bangima ;* apprendre la lecture : *cogima*… Je reprendrai certains de ces termes au cours de cette étude.
[148] Pour Bruno Martinelli, insister sur le caractère intransmissible d'un métier constitue une forme de légitimité particulière au groupe détenteur et met en exergue le caractère filial de la transmission des savoirs -de la forge par exemple- (Martinelli, 1996 : 12).

5). Mais la différence entre les savoirs innés et acquis ne situe pas entre les savoirs surnaturels d'une part et les savoirs techniques, d'autre part : « *la consultation de la terre, cela s'apprend* » poursuit notre interlocuteur en évoquant la géomancie (E 5). D'une façon générale, les savoirs innés représentent une forme de sélectivité particulière : ils sont généralement familiaux (lié au *ŋààli*), mais pas toujours : par exemple, les enfants nés par le siège sont considérés comme des génies aux pouvoirs multiples.

2.2 Montrer

Enseigner peut se dire en gourmantché *waani* qui signifie « montrer ». L'adulte agit, l'enfant regarde : « *On leur apprend les pierres [de sacrifice]. Si on va faire ça, on va appeler les enfants, on va parler, les enfants vont voir comment on fait, comment on parle. Ils ne répètent pas, ils observent, ils écoutent. Ces pierres sont pour le grand frère, ceux-là pour sa mère…* » explique ce chef de village (E 22). Dans certains apprentissages, l'enfant réalise ensuite la tâche et c'est seulement s'il ne réussit pas que les adultes lui expliquent : « *les travaux [...] s'il n'a pas pu les faire, on va l'appeler, lui expliquer, le conseiller* » (idem). L'expérience est ainsi primordiale comme en témoigne cet homme, travailleur dans une ONG qui se souvient de son éducation : « *Si un enfant veut toucher une lampe, on ne va pas lui dire "ne touches pas, c'est chaud." Au contraire, il n'est pas rare de voir une mère approcher la lampe : s'il touche une fois, il saura : tu n'auras même plus besoin de lui expliquer* » (E 44). Cette forme d'enseignement est courante dans la société gourmantchée, elle se fonde sur le vécu et l'expérience de la personne. C'est la forme le plus utilisée pour l'apprentissage de l'agriculture ainsi que de toutes les tâches sexuellement réparties qui constituent le quotidien des habitants de la Gnagna. « Montrer » constitue un apprentissage par l'action et par le travail assez différent de celui proposé à l'école. Martinelli a analysé en quoi « montrer est une relation complexe, multiforme, programmée » chez les forgerons mossis du Yatenga (Martinelli, 1996 : 17). L'auteur souligne l'importance du geste et du regard ; de la communication non verbale et des processus discursifs qui alimentent la relation entre le maître et l'apprenti de façon codifiée. Cette codification participe à une transmission technique, mais aussi sociale et religieuse.

2.3 Frapper

Frapper est une seconde composante essentielle de la pédagogie communautaire car elle est censée provoquer une souffrance éducatrice comme le montre cet extrait d'entretien avec un cultivateur délégué de village déclaré protestant :

« - Comment se fait cette éducation pour rendre les circoncis “sages” ?
- *C’est dans la souffrance [...] Dans cette situation, tu vas avoir la bile [sagesse]. C’est pourquoi, on appelle le camp de circoncision « gbanbinargu » [lieu où on redresse les enfants] [...] Ce sont dans les souffrances que viennent tous les conseils. C’est là que tu vas apprendre à savoir ce qui est bon et ce qui est dur. La souffrance est le plus grand conseiller* » (E 79).

Les enfants sont effectivement frappés dans les camps, mais aussi à la maison, ou dans le village comme le montre cet extrait d’entretien avec un cultivateur polygame :

« - C*’est la frappe qui est l’éducation [...] tout ce qu’on ne te dit qu’une seule ou deux fois et que tu n’as pas compris ou oublié, on va te frapper [...] On peut te conseiller et tu n’as pas mis ça en pratique dans ce que tu fais, on te le rappellera par la frappe [...] Tu vois, un enfant qui est assis, si tu le laisses sans le frapper, il ne saura pas ce qui est bien et ce qui est interdit. Si tu ne le frappes pas, il ne respectera pas les gens [...] aujourd’hui, je vois que ces souffrances ne peuvent plus rien faire [...] Pour moi, ce sont les Blancs qui sont venus et on voit que frapper ne peut plus éduquer un enfant.*
- Mais est-ce que l’école peut donner de la bile [*yama* : sagesse, bile] à un enfant ?
- *Oui [...] celui qui t’enseigne est ton bonkpeliga [celui qui sait].*
- Alors, quelle est la différence entre l’éducation dans la famille et l’éducation à l’école ?
- *L’éducation à l’école est la meilleure. Parce qu’à l’école, il peut écrire [...] et il n’oubliera jamais [...] et ça va lui servir*[149].
- A quel moment tu vas conseiller ton enfant et ne plus le frapper ?
- *Quand il a l’âge de dix-neuf ans et qu’il fait quelque chose, je vais le frapper. Si je vois qu’il veut me frapper, je vais le conseiller avec ma bouche* » (E 80).

Le rapport de force physique est considéré ici comme indispensable pour éduquer un enfant jusqu’à ce rapport de force s’inverse. En revanche, l’éducation « blanche » (l’école) est considérée comme un lieu où les enfants sont moins frappés mais qui parvient à les éduquer tout de même. L’arrivée de l’école semble avoir eu des répercussions sur les camps de circoncision : « *La différence, c’est qu’on ne les frappe plus [moins], on ne les fait pas manger par force* » (cultivateur, E 80). Bien que l’usage de la violence physique diffère selon les personnes, elle est globalement courante dans la société gourmantchée tant chez les femmes que chez les hommes et quel que soit leur âge. La violence physique est ainsi une forme d’apprentissage vécue par l’ensemble d’une classe d’âge, fondée aussi sur l’expérience. Elle semble prétendre

[149] L’utilité de l’écriture est reconnue par les paysans de la Gnagna : cela influence leur perception de l’école et leurs stratégies de scolarisation. L’écriture est considérée comme importante pour plusieurs raisons : elle permet d’accéder à certains emplois et à une réelle promotion sociale ; elle sert dans la vie quotidienne ; et elle peut parfois de renforcer les coutumes en permettant d’en conserver à l’écrit certains éléments. Je reviendrai sur ces éléments plus bas.

inculquer une normativité commune de manière absolue. Nous verrons que la violence physique utilisée en classe par les maîtres sur les élèves est perçue de manière différente par ces derniers, par les maîtres et par les familles.

2.4 S'imprégner

Certains savoirs peuvent, eux, être obtenus par « imprégnation ». Le savoir est appris par le corps directement et le processus d'apprentissage est une mise en contact physique, une imprégnation. Les étapes décrites par Dim Delobsom d'une initiation à la divination par l'eau, le Bâgre[150], montrent bien le processus d'un savoir appris par imprégnation. J'ai numéroté et synthétisé les étapes ainsi :

ÉTAPES SCHÉMATISÉES D'INITIATION AU BAGRÉ

1- Un très bon ami présente le novice (un homme)
2- Il vient de loin, c'est un étranger
3- Il se met au service du géomancien pendant un mois
(« *je lui rendis des services comme le ferait un jeune homme* »[151])
4- Il mange des mets que le géomancien lui remet (2 gâteaux de mil avec deux sauces différentes puis une bouillie de mil avec une autre sauce et enfin un dernier gâteau avec une dernière sauce)
5- Il se lave avec de l'eau dans lequel on a mit un « grigri » et quelques plumes de poulet :
« *Grâce à ce liquide, j'ai pu voir et comprendre les secrets des Dieux. Car il faut te dire, avant l'époque où il me fut prescrit de procéder aux ablutions, je distinguais déjà quelques images étranges autour de moi. Dès que j'eus fait les premiers lavages, je commençai à voir des esprits, j'appris à connaître l'avenir, mais de façon encore imparfaite* »
6- Il reçoit le fétiche du bâgré
(cauris, et tous les outils nécessaires pour la divination : cuvette, bâton magique, etc.)
7- Il donne *[paye avec]* une chèvre couleur acacia (à sacrifier au fétiche) et 3 000 cauris.

Texte 3 : Initiation au Bagré (synthèse des étapes), d'après Dim Delobsom (1934)

Le savoir est ainsi acquis par le novice au cours d'un séjour plus ou moins long chez un initié. Au terme d'un temps décidé par le maître, l'initié reçoit le savoir en mangeant et en se lavant, puis en recevant des objets (constituant le fétiche). Il n'y a pas d'échanges de paroles entre le maître et l'apprenant, mais entre le maître et le fétiche. La savoir ainsi acquis est un savoir-pouvoir principalement obtenu par ingurgitation et lavement. Ce type de parcours est similaire dans les sociétés secrètes, comme celle des nionionsés[152] (Dim Delobsom, 1934) :

---

[150] Le terme de *Bagre* n'évoque pas ici la même chose que le *Bagre* décrit par Goody (1993).
[151] Les paroles sont celles du novice Wamdoago Sebogo dont le témoignage est recueilli ici par Dim Delobsom.
[152] Société secrète mossie réputée pour avoir le don de la divination mais aussi le pouvoir de créer des tempêtes.

ÉTAPES SCHÉMATISÉES D'INITIATION À LA SOCIÉTÉ SECRÈTE NIONIONSÉ

- le novice donne des animaux à sacrifier avec des incantations,
- il fait le serment de ne pas dévoiler les rites et secrets du nionioré
(réponse favorable ou non du fétiche),
- il assiste à la préparation d'un mélange complexe
(organes d'animaux, extraits de plantes recueillies et mélangées dans différents rituels),
- il se lave à l'envers (du menton au front) pendant plusieurs jours afin d'acquérir la double vue,
- il reçoit la *Toabga* (terme mossi : hache déposée dans le canari contenant le mélange) : il dispose maintenant des pouvoirs nionionssés mais non du droit de préparer le mélange (« grigri »),
- il réalise l'épreuve de la consécration : il doit pilier le contenu d'un mortier recouvert de feuilles : dedans se trouve une poule et des poussins qu'il ne peut pas voir mais dont il peut entendre le bruit. Si l'apprenti le fait, le maître feint de le féliciter et, au moment de son départ, il prononce des paroles cabalistiques pour, selon Dim Delobsom, ôter la double vue au disciple le temps de lui prendre son *siga* (double en moré) : l'apprenti jugé incapable de compassion est censé en mourir un an après jour pour jour[153].

Texte 4 :Initiation Nionnionsé (synthèse des étapes), d'après Dim Delobsom (1934)

D'après mes entretiens, ces processus d'apprentissage sont en partie semblables à certains apprentissages pratiqués dans les camps de circoncision et dans les rituels d'excision. A aucun moment, il n'y a d'explications ou de discussions évoquées : ce sont des actes qui sont posés et lorsque la parole est utilisée, c'est un acte : c'est ce que Louis-Vincent Thomas et René Luneau (1992) désignent comme une « parole déclencheur des êtres-forces ». Le savoir est donc ici principalement incorporé physiquement par contact, lavement, ou ingurgitation. Un vieux féticheur guérisseur gourmantché explique ainsi : « *Ils vont mettre [le grigri] dans l'eau, laveront leur figure et ainsi ils pourront voir les choses invisibles* » (E 76). C'est une conception très physique du savoir qui fait écho à ce que nous avons évoqué de la conception de la supposée incapacité physique des femmes à garder un secret. Ce type de savoirs, si l'on excepte les cas de l'initiation et de la circoncision, est très sélectif : il est officiellement réservé à certains hommes. Le savoir acquis par imprégnation physique est sans doute le type de savoir le plus éloigné des savoirs scientifiques ou scolaires et pourtant il a une importance fondamentale dans l'ensemble des savoirs communautaires car il fait accéder à la connaissance de l'invisible. La parole, en revanche, est un mode pédagogique commun à l'éducation communautaire et à l'enseignement scolaire et mérite un développement spécifique.

[153] Je n'ai eu que ce témoignage concernant la compassion vis-à-vis de l'espèce animale. Il est étrange au regard de la composition des sacrifices et grigri : chien, chat, poulet, âne, cheval, etc. Mais l'étape finale peut être aussi interprétée comme un moment où les indésirables sont éliminés, les autres ayant été prévenus de la conduite à tenir.

2.5 Parler : la parole comme apprentissage des rapports sociaux

Globalement, dans l'éducation communautaire, « La parole est peu destinée à l'apprentissage des techniques et des savoirs religieux mais très utilisée au quotidien pour l'apprentissage des rapports sociaux » écrit Rabain (1979 : 144). En ce sens, la parole est essentielle dans ces sociétés orales où les interactions sont primordiales. Le langage joue un rôle important dans la définition de l'humanité, puis dans celle du statut social au sein de la société (Badini, 1990). Tout d'abord, l'usage de la parole définit l'humanité dont sont en partie exclus le bébé qui babille, ainsi que le fou qui parle à tord et à travers. « "Soutenir que la parole (ou le fait de parler) est sans importance, c'est flatter en vue de la consoler, la mère du sourd-muet" […] car c'est jusqu'à l'existence ontologique de son enfant qui se trouverait contestée ou tout au moins remise en cause. Ne pas parler, c'est ne pas être ! » (Badini, 1990, 291). Ensuite, les modalités d'usage de la parole déterminent et accompagnent les différents statuts sociaux : savoir parler, savoir se taire, connaître les gestes liés à la parole sont des vertus que la femme et l'enfant ne peuvent acquérir au même titre que l'homme et plus encore que le vieillard. Elle est supposée être organisée selon l'âge : le jeune a une parole futile, le vieux a une « parole épaisse » que l'on craint. Elle est aussi censée être répartie selon le sexe : la femme a une parole versatile et insaisissable (« la parole de la femme est son carquois » dit le proverbe) tandis que l'homme n'a qu'une seule bouche (« sa parole est droite ») (Kaboré, 1999). La parole est importante dans la communication sociale : on se méfie de celui qui ne parle pas, on méprise celui qui parle trop.

La socialisation de l'enfant est donc jalonnée de paroles spécifiques : paroles d'accueil à la naissance, étape de la poussée des dents (censées fortifier la parole) à partir de laquelle on cherche davantage à lui apprendre des mots, puis groupes de jeux, soirées contes, cercles de danses et de chansons… Selon Rabain comme « la parole articule les rapports sociaux », l'apprentissage des codes de la parole correspond à l'apprentissage des codes sociaux (1979 : 144). Par exemple, l'enfant n'apprend que petit à petit les codes de salutation complets et il n'est autorisé à ne les utiliser que progressivement. De même, la circulation de la parole entre les adultes est à sens unique de l'adulte à l'enfant[154]. En revanche, la parole peut circuler au sein du groupe d'âge (et des soirées contes peut-on rajouter). Rabain explique que la parole des adultes vis-à-vis des petits enfants est principalement de trois ordres, tous liés à l'intégration de ce dernier à la société et au monde : tout d'abord, les adultes nomment et interpellent l'enfant (le bébé) en l'inscrivant à une certaine place dans le système de parenté (« toi, l'enfant de ...») ;

[154] Les Gourmantchés aussi considèrent que parler (au sens de dialoguer) avec un enfant induit une perte d'autorité : « *le père, [à la différence de l'oncle], il ne leur parle que pour les gronder parce que s'il discute avec eux, il va perdre de son autorité* » explique cet homme (E 44).

ensuite, ils développent des discours sur le corps de l'enfant avec une inversion du compliment (« que ton enfant est laid »), discours qui se réfèrent à la dimension mythique du corps ; enfin, ils procèdent à l'enseignement de « qui est qui ? » en posant des questions à l'enfant qui ne parle pas encore (« qui a fait ça ? » « qui est venu ? »). C'est l'apprentissage d'une sorte de « grammaire des relations sociales » (Rabain, 1979, 142). L'auteur explique donc : « C'est dès les premiers jours de la vie qu'est assignée à l'enfant la place d'hôte recevant un parent ou un visiteur ["qui est-ce qui est venu te rendre visite ?" demande-t-on à l'enfant] et de participant à des événements rituels. Ces interpellations qui assignent à l'enfant une place dans le système social le décentrent de sa relation corporelle immédiate à sa mère. Pour la mère se " défaire" ainsi de l'enfant, le restituer comme terme circulant dans le système de parenté, réaffirme la place qu'elle tient elle-même dans un circuit d'échanges symboliques, renforce sa position sociale » (1979 : 143). Tout s'organise ainsi pour que ni la mère ni l'enfant n'ait la tentation de se replier sur sa propre individualité. Suzanne Lallemand (1975) montre l'utilisation pédagogique de l'insulte comme apprentissage des liens sociaux : l'insulte (souvent une métonymie déformant une partie du corps de l'insulté) est fréquente de la part de la tante paternelle, un peu moins de la mère sociale et encore moins de la génitrice : elle a ainsi pour fonction d'éliminer le comportement prohibé, mais aussi d'apprendre à l'enfant la hiérarchie familiale. Les paroles adressées par les adultes aux enfants leur enseignent les liens sociaux et leur apprennent aussi comment, eux, peut se servir de la parole. Quand l'enfant grandit, on lui apprend à ne pas trop parler, à codifier sa parole : « savoir tenir sa langue, c'est savoir tenir sa place » (idem ; 150). Il s'agit d'apprendre à connaître le moment opportun et le contenu approprié de la parole. Dans la vie quotidienne, l'enfant doit parler d'une voix modérée, ne jamais regarder son interlocuteur dans les yeux, attendre que la conversation soit engagée avec lui pour parler, etc. Nous verrons comment la situation scolaire demande à l'enfant un rapport à la parole et à la position sociale complètement autre. L'apprentissage du langage et de ses codes se fait par les échanges quotidiens mais aussi par la parole imagée des proverbes, des devinettes et des contes.

2.6 La parole imagée : proverbes et devinettes

Le proverbe et les devinettes sont des formes langagières particulières utilisées dans des espaces éducatifs très hétérogènes tantôt coercitifs, tantôt ludiques et informels. Dans les camps de circoncision par exemple, frapper est accompagné de paroles énigmatiques (non explicatives) qui utilisent la devinette, comme le souligne cet extrait d'entretien avec le cultivateur polygame cité ci-dessus :

«- Q*uand je veux t'apprendre quelque chose, je passerai par le laafama [langage des circoncis] pour t'apprendre. Ce sont des devinettes pour vous appendre à résoudre des problèmes* [...]
- Et si tu n'arrives pas à trouver une réponse à une devinette, on va te fouetter ? Pourquoi ?
- *Parce que tu n'as pas pu trouver*» (E 80).

Le proverbe est utilisé très fréquemment : dans les camps, dans les soirées contes, au quotidien des conversations, pour régler des confits, pour « demander pardon », etc. « *Le proverbe est le cheval des maîtres de la parole* » dit un proverbe ouest-africain. C'est « *la clef d'un disque dur* » explique un ancien haut fonctionnaire nigérien : il permet en quelques instants d'évoquer une longue conversation passée ou encore des références communes (E 3). Il a un impact toujours important dans les discussions lorsqu'il est bien utilisé : il a la force de persuader et procure le poids d'une autorité traditionnelle à son utilisateur. C'est une parole contextualisée qui tient sa force de son caractère référentiel : d'où l'importance de savoir bien l'employer. Les proverbes sont dits comme des sentences, ils sont donc principalement utilisés par les adultes ou des personnes d'un même groupe d'âge : un enfant qui dit un proverbe à un « vieux » lui manque de respect. L'enfant apprend par le proverbe un rapport à la parole imagée et l'art du langage en général : il apprend à le manier et à le décoder.

Les devinettes, elles, sont racontées souvent par des jeunes lorsqu'ils sont entre eux ou lors de soirées contes : elles sont utilisées pour rire et piéger les gens. Elles donnent lieu à de longues réflexions collectives et des débats interminables. Certaines commencent comme des contes et sont des jeux linguistiques qui interrogent l'enfant sur sa connaissance du milieu, d'autres sont des interrogations mathématico-pratiques. En voici trois exemples :

DEVINETTES

Le tout et la partie

« Il y avait un homme qui avait un gendre. Tout ce qu'il voulait, le gendre le faisait. Pour tous les problèmes, il trouvait des solutions efficaces. Un jour, il l'appela et lui demanda d'aller vendre pour lui son bélier au marché. Il voulait l'argent du bélier, sa viande et il voulait qu'on lui ramène le mouton vivant : *comment faire pour ramener le mouton vivant, sa viande et son argent ?*
Réponse :
Tu vas voir des bouchers qui vont enlever les testicules du bélier : tu amènes une testicule à la maison ; tu vends l'autre sous forme de brochette et tu ramènes l'argent. Donc tu auras ton bélier vivant, son argent et sa viande »[155] (C 35).

Devinette mathématique

« Il y avait un homme, avec sa femme et trois autres personnes. Il y a en tout cinq personnes. Ces cinq personnes se sont levées *dankuama* [expression qui signifie : "aller pour s'installer ailleurs"]. Il y avait un cours d'eau qu'ils devaient traverser avant d'arriver là où ils voulaient. Ils ont trouvé une pirogue à côté du cours d'eau. Ils ont constaté que la pirogue ne pouvait pas transporter plus de 100 kg. Alors que papa fait 100 kg, la maman fait aussi 100 kg, l'un des enfants aussi fait 100 kg et les deux autres font chacun 50 kg. Maintenant, je voudrais savoir : *comment ils vont faire pour passer, traverser ?* » (E 23).
Réponse :
Les deux enfants de 50 kg partent, l'un d'eux ramène la barque. Une des personnes de 100 kg part. L'enfant resté sur la berge d'arrivée ramène la barque. Les deux enfants de 50 kg repartent et répètent la même opération pour les deux autres personnes de 100 kg. À la fin, ce sont les deux enfants de 50 kg qui partent ensemble rejoindre les autres.

Devinette analogique
Je suis le roi des touaregs, mais je ne parle pas tamasheq[156], *qui suis-je ?*
Réponse :
L'autruche (c'est le plus gros des oiseaux, mais il ne sait pas voler).

Texte 5: Devinettes recueillies dans la Gnagna, 2005.

La première devinette demande à l'enfant de trouver dans l'énoncé (dans la demande du beau-père) les imprécisions dans lesquelles le gendre peut avoir une marge de liberté : en l'occurrence, l'énoncé ne précise pas s'il s'agit ou non de l'argent (ou de la viande) de l'*ensemble* du bélier. En jouant sur le tout et la partie, l'enfant peut trouver la solution. La seconde devinette fait effectuer une opération mathématico-logique et la troisième fait travailler l'esprit analogique.

Ces devinettes demandent aux apprenants beaucoup de réactivité. Comme l'explique Bonvini, « L'enfant est alors entraîné à s'interroger sur le réel à établir des relations entre les choses par le truchement des images, à dépasser finalement le réel pour atteindre l'univers du symbole, celui du groupe et du monde des adultes » (Bonvini, 1988 : 251). La parole imagée est

[155] Nous gardons, comme pour les contes, une traduction de la devinette très proche de la version originale.
[156] Langue des touaregs.

ainsi essentielle dans le rapport à la connaissance gourmantchée, cela est particulièrement visible dans l'usage du conte.

3 L'exemple du conte : pédagogie, art et forme de connaissance

« Il faut apprendre à écouter les contes, les enseignements, les légendes ou à regarder les objets à plusieurs niveaux à la fois. C'est cela en réalité, l'initiation. C'est la connaissance profonde de ce qui est enseigné en parole muette. La forme est langage. L'être est langage. Tout est langage » écrit Amadou Hampâté Bâ (1990). Dans les sociétés orales, l'importance de la parole pour la vie quotidienne, la structuration sociale et la connaissance est forcément primordiale. La parole décide, détruit ou féconde. Le conte est un « savoir local » ; c'est à la fois un art, un mode de recherche de connaissance et un outil pédagogique. Au croisement de la littérature orale et de la didactique, il joue un rôle majeur dans l'initiation des enfants à un rapport au savoir spécifique conditionné par un usage particulier de la parole.

3.1 La littérature orale

Alain Sissao, dans sa thèse sur la littérature orale dans le roman burkinabè (1995), travaille sur le passage de l'oral à l'écrit dans la littérature et sur la transformation réciproque d'une forme par l'autre. Il montre que le terme même de littérature orale a été au début controversé : peut-on parler de littérature non écrite ? Le débat a été définitivement tranché positivement notamment dans l'ouvrage dirigé par Geneviève Calame-Griaule *Langage et culture africaine* (1977) qui consacre un chapitre à la littérature orale. Le conte, très étudié il y a quelques dizaines d'années, est aujourd'hui un objet un peu délaissé, et il est souvent ignoré par les sociologues[157]. Il n'est cependant ni secondaire, ni dépassé mais riche d'enseignements sur les transformations sociales. Les contes ont généralement été abordés dans des études littéraires linguistiques ou ethnologiques[158]. Des études linguistiques ont insisté sur le fait que « l'étude du sens nécessite la connaissance des différentes règles linguistiques qui conditionnent leur distribution au niveau de l'énoncé » (Sissao, 1995 : 111). Ces études linguistiques ont souvent été associées aux travaux d'ethnologie qui ont analysé notamment le niveau d'énonciation des textes et de leur production, ainsi que les rapports entre langue et gestes (Calame-Griaule, 1977). Des études psychologiques ont également été réalisées mais peu concernent le continent africain.

---

157 Les ethnologues qui ont longtemps ignoré l'école comme forme de transmission s'y intéressent désormais (voir Partie I). En revanche, les sociologues restent souvent assez réticents à l'étude du conte comme forme de transmission.

158 Voir aussi Frank Alvarez-Pereyre (1980) qui fait un bilan des principaux travaux concernant le conte.

Un ouvrage a été également publié par Alain Ricard (1995). L'auteur met en exergue les liens entre littérature écriture et littérature orale en insistant sur le caractère actuel de cette dernière.

Alain Sissao comme Oger Kaboré distinguent différents genres littéraires et diverses conditions d'énonciation. Mais ces distinctions sont mouvantes. Tout d'abord, en effet, les classifications européennes ne correspondent généralement pas à celles des sociétés orales concernées (le conte et le mythe par exemple ne sont pas différenciés par les Gourmantchés). De plus, il existe une solidarité entre les différents genres littéraires : un proverbe peut présenter l'essence d'un conte, et un conte l'illustration d'un proverbe (Kaboré, 1993 : 93). Quoi qu'il en soit, il existe des contes de familles (par exemple sur le mythe originel des *Mano* patronyme des forgerons), des contes cosmogoniques (sur les éléments de l'univers), des contes mettant en scène des humains dans leur vie quotidienne, des contes avec des animaux pour personnages, etc. Pour les Gourmantché, *tèlìmí* désigne les contes en général (racontés la nuit). Parfois, le terme de *kpànjama* est utilisé pour désigner des histoires drôles que les adultes ou les enfants se racontent entre eux en journée (histoires de malchances, de stupidité…). Ces deux termes (*tèlìmí* et *kpànjama*) sont bien distingués de *o tiegilu* qui désigne l'histoire de la famille ou du village qu'un vieux peut raconter uniquement à sa famille dans un moment solennel.

3.2 Le conte : une pédagogie par approfondissement

Les contes *–tèlìmí-*, sont encore utilisés le soir dans certaines concessions de la Gnagna. Les soirées de contes constituent l'un des rares moments où jeunes et vieux se retrouvent au même endroit, où les enfants ne sont pas frappés pour être éduqués et où ils ont le droit à la parole (sous la forme codifiée du conte). Les villageois confèrent au conte différentes utilités dont cette introduction aux contes initiatiques peuls révèle les strates :

« conte, conté, à conter…
Es-tu véridique ?
Pour les bambins qui s'ébattent au clair de lune,
mon conte est une histoire fantastique,
Pour les fileuses de coton pendant les longues nuits de la saison froide,
mon récit est un passe-temps délectable,
pour les mentons velus et les talons rugueux, c'est une véritable révélation
Je suis à la fois futile, utile, et instructeur ».[159]

[159] Préambule traditionnel au grand conte initiatique peul Kaïdara, cité par H. Heckeman in Amadou Hampâté Bâ (1990 : 7).

Dans cette introduction, l'utilité du conte est précisée en fonction des statuts et des rôles sociaux de chaque membre de la famille. Ainsi, les fileuses de coton désignent les femmes situées entre les enfants et les hommes en terme d'accès aux savoirs. Mais ces différentes utilités sont, de fait, vécues par les mêmes personnes à des moments différents de leur vie ou bien de leur connaissance d'un même conte. Tout comme les proverbes, les contes apprennent l'art de la parole imagée aux enfants. Dans un conte de mon corpus, un personnage demande par exemple : « *Ces maisons-là, ce sont des maisons ou des termitières ?* » au lieu de dire « *ces maisons-là font-elles partie de ta concession ?* ». Et une partie du conte se joue sur l'incompréhension du futur beau-père de cette formule subtile. Les contes initient les uns et les autres à cette parole communautaire imagée et supposée venir des ancêtres. Ils permettent d'apprendre à prendre la parole en public et de valoriser certains : « *Il y a des enfants qui sont [...] un peu diminués. Donc, à travers eux, celui qui raconte, il sait comment relancer pour pouvoir compléter cette insuffisance d'intégration dans la communauté* » explique ce conteur professionnel[160] à propos du conte au village (E 23). Les contes sont également des étapes vers l'initiation : « Sous une forme amusante et colorée, [le conte évoque] les drames de la création et les connaissances qu'ils devront acquérir aux différentes étapes de leur initiation. Par la suite, ces vérités essentielles se dégageront peu à peu des images enfantines et il suffira de les transposer pour entrevoir le fonctionnement du mécanisme cosmique» (Calame-Griaule, 1987). Les personnes peuvent ainsi passer progressivement du divertissement à l'apprentissage du monde puis à l'entrée dans les vérités de l'initiation : « *Il faut être intelligent pour tirer des leçons à partir des contes* » (chef coutumier, E 22) car « *La parole est une coque que le rusé décortique* » (proverbe mossi). Les enfants par la littérature orale apprennent ainsi la pensée et la parole socialisée : « A travers les jeux ("cache-cache" par exemple) et les textes de la littérature orale enfantine (devinettes, énigmes et surtout contes, chants, récitations…), les enfants apprennent à dissimuler et à découvrir leurs idées et leurs pensées » (Kaboré, 1993 : 67). Selon Sissao, le conte véhicule des messages religieux, historique, technique, social, scientifique, éthique, esthétique (Sissao, 1995 : 90). Le conte par son contenu multiforme fait ainsi appel à la personne dans sa globalité. Comme le disait cette mère : « *Je peux l'appeler pour lui raconter des contes, ça va rentrer dans son cœur* » (E 20). Ainsi l'apprentissage par les contes s'adresse à tous et fait appel à l'être actif de la personne ainsi qu'aux différentes composantes symboliques de celle-ci.

[160] Je désigne comme « conteur professionnel » les conteurs de contes scéniques qui gagnent leur vie dans cet art (généralement dans les théâtres urbains).

3.3 Le conte communautaire

Oger Kaboré (1993) décrit la conception de la parole au Burkina Faso comme une « huile » dans les liens sociaux et comme une « graine » que l'on doit décortiquer pour la comprendre, comme une « graine » de fécondité. La parole imagée du conte favorise ainsi une démarche de recherche[161] : « Bien plus donc que d'essayer d'amasser une somme de connaissances, l'éducation donnée du berceau jusqu'à l'âge adulte sera une tentative de former un esprit éveillé, ouvert au questionnement perpétuel, et pour lequel le spectacle du monde est une incitation permanente à la recherche et à la méditation. Cet esprit doit chercher à pénétrer le monde jusque dans son sens caché, jusque dans la présence indélébile de l'invisible » (N'Diaye, 1980, cité par Kaboré, 1993 : 197). La parole représente effectivement ce qui peut relier le visible à l'invisible : « La parole semble naître de l'action conjuguée des éléments physiques et métaphysiques qui composent la personne humaine » (1999 : 68). La parole littéraire, « formalisation et stylisation du dire » (1999 : 67), évoque la parole des ancêtres au travers de celle des anciens, des griots, des chanteurs et des conteurs qualifiés. De cette manière, la parole imagée peut au même titre que les signes graphiques permettre d'accéder à l'invisible et à ses puissances.

Les sources des savoirs communautaires sont parfois attribuées à des génies comme le pense ce guérisseur géomancien de plus de 90 ans : « *"Les djin" donnent les secrets [des plantes qui soignent], et il y a un contrat entre toi et le djin qui t'a donné ce secret* ». Cet autre cultivateur confirme cette perception : *« Il y a des pouvoirs que des génies donnent et il y a une date pour perdre ces genres de pouvoir. Je connais quelqu'un à qui un génie a donné un pouvoir [...] et lui a dit qu'il n'aura pas d'enfants garçons. Il est allé poser une calebasse en brousse, sous l'arbre et le matin, "tu vas aller enlever le grigri". Quand il a mangé le grigri, il a eu trois filles*[162] » (E76). Certains savoirs sont donc considérés comme donnés par des génies : ces êtres à la fois proches et lointains qui composent la cosmogonie immanente gourmantchée et influencent quotidiennement la vie des gens. Pour les contes, les auteurs revendiqués sont plutôt les ancêtres qui sont les intermédiaires entre les humains et les puissances invisibles. Doris Bonnet écrit ainsi : « Le proverbe devient la stratégie d'une tradition sans auteur à la première personne ou bien d'un auteur unique -les ancêtres- incontesté et incontestable » (Bonnet, 1982). Ainsi, les auteurs des contes sont ignorés : on attribue aux contes l'auteur symbolique, « les ancêtres », qui leur confère une légitimité communautaire. Ainsi, ce sont les ancêtres qui sont supposés conter au travers des hommes. Raison pour laquelle il est interdit dans la société gourmantchée comme

161 Pour Renaud Santerre et Céline Mercier-Tremblay, on trouve dans la pédagogie traditionnelle des « méthodes actives qui s'ignorent » : « devinettes, jongleries, litanies, chassés-croisés de classes nominales font de cet apprentissage linguistique un jeu et surpassent en efficacité toute leçon magistrale » (1980 : 38).

162 C'est-à-dire que le grigri a demandé une contrepartie : la personne n'a pas pu avoir de garçons.

dans la société mossie de conter de jour ; mais l'interdiction peut être ôtée, par exemple, en pays mossi par cette phrase : « *Excuses-moi jour, laisse-moi conter. Les mânes des ancêtres content la nuit, moi le jour* » (idem : 132). Les Gourmantchés comme les Mossis admettent cependant, dans une certaine mesure, que des personnes soient auteur de contes, les répètent et les transforment, et ce, de plus en plus. Le conte est en perpétuelle récréation dans la forme, dans le fond ou simplement dans le contexte de prononciation de la parole. Aujourd'hui, la création ou la recréation de contes est influencée par l'écriture et par les formes scéniques du conte.

« *Plus personne au village ne vient s'asseoir sous l'arbre à palabre qui est soit un feu, soit le coin d'une case soit effectivement un fromager ou un baobab : ça, c'est bon pour les Blancs, mais cela ne se pratique plus. Parce que maintenant, dans les villages, les jeunes vont danser au bal populaire du vendredi ou du samedi soir, ils vont au vidéo-club* » (E 51). Ces propos d'un journaliste français ayant passé de nombreuses années au Burkina Faso sont à nuancer en général et a fortiori en ce qui concerne la province de la Gnagna. Les gens, même les jeunes, se réunissent toujours pour palabrer. De même, les soirées contées se pratiquent encore dans les villages, bien que de générations en générations, la pratique diminue : par exemple, sur dix cultivateurs questionnés sur ce sujet lors d'entretiens, dix ont entendu des contes étant enfants, huit en ont raconté et cinq en racontent encore actuellement (les dix ayant au moins un enfant qui a été à l'école). Par ailleurs, la vidéo ne peut fonctionner que là où il y a de l'électricité (courante ou provenant de groupes électrogènes), ce qui est le cas dans seulement peu de villages dans la province, et ne concerne qu'une minorité de gens. Un phénomène de perte d'intérêt pour le conte, d'attirance pour la ville et de migration existe cependant : « *On dirait que les contes, c'est fini* » confirme un vieux cultivateur (E 1). La concurrence est multiple : radio, jeux de cartes, lido (jeux de société avec des chevaux), églises et sectes peuvent occuper les soirées. Mais la concurrence vient aussi de l'école : le temps des devoirs est pris sur le temps consacré autrefois aux contes : « *Si tu leur dis quelque chose,[les filles qui vont à l'école] répondent "qu'on nous a donné du travail"* » (E 20). Cela contribue à une perte d'autorité parentale dont les conseils passent en partie par les contes : « *Les enfants de ce monde-là, ils n'en veulent plus [des contes], ils croient que c'est de la soumission par rapport aux parents* » explique un maire (E 11). Cette évolution est aussi liée à un changement socio-économique plus large : la pratique des contes est matériellement et symboliquement associée au filage de coton, activité qui tend à disparaître aujourd'hui : « *Les jeunes femmes ne content pas comme ça, puisqu'elles ne filent pas le coton* » explique une cultivatrice âgée (E 20). Cependant, les contes et les historiettes sont toujours utilisés comme les proverbes dans la vie quotidienne. Le conte peut être politique : « *Les contes peuvent modérer les forces [...] Pour l'abus d'autorité, on ne peut pas leur dire en face. C'est comme au théâtre, on compose quelque chose*

pour prévenir » (E 11). Le conte peut servir aussi de médiation verbale : « Dans la société africaine, l'image ou le conte est le meilleur moyen pour louer ou blâmer les gens sans exciter leur orgueil ni blesser leur amour-propre » (Amadou Hampaté Bâ, 94 : 8). D'une façon générale, la culture du conte qui était auparavant considérée comme commune n'est plus aujourd'hui revendiquée par tous bien que tous en ait entendu. Mais le conte se perd, se transforme… et se retrouve ailleurs.

3.4 L'essor du conte comme spectacle d'art

Chaque mois, des théâtres et des espaces culturels à Ouagadougou proposent des ateliers de contes et des spectacles (Théâtre du roseau, Fondation Oloroun, Théâtre de la fraternité, Centre culturel français…). L'accès est généralement libre et le public assez varié. Une fois par an, un festival est organisé à Bobo Dioulasso, « Yeelen »[163] : y viennent des artistes de différents pays francophones (Afrique, Europe, Amériques). A Bogandé, chef-lieu de la province de la Gnagna, le Centre de lecture et d'action culturelle (CLAC) a ouvert un atelier théâtre qui propose parfois des contes et des concours de contes y sont organisés pour les élèves… Il semblerait que ce « renouveau du conte » ait été insufflé par des courants français. Un célèbre conteur professionnel ivoirien qui a fondé le premier festival de conte d'Afrique de l'Ouest explique : « *C'est né dans les années 70 (en France) et petit à petit, la chose a pris [...] Les gens disaient : "ça, c'est la mode, ça va passer." Mais non, en 90 ce n'était plus une mode, mais c'était un besoin existentiel ; on avait un besoin de reconnaissance. Quand, en tant qu'étudiants, on venait chercher des contes au village [...] ils ne comprenaient pas pourquoi nous qui habitions en France [...] on venait s'intéresser aux choses bassement traditionnelles. Mais quand ils ont vu que les Blancs eux aussi…* » (E 23).

Plusieurs facteurs ont favorisé le développement de ce « renouveau » parmi lesquels on peut citer les opportunités financières et certaines crises culturelles urbaines. « *J'ai créé à peu près six festivals de contes et puis et surtout je me suis retrouvé être dans des réflexions sur le conte, dans des colloques […], j'ai fait écrire des livres de conte par des enfants, des projets de contes en ville, des CD, des spectacles [...] j'ai arrêté [de conter] parce que la technique était trop là et je n'entendais plus mes histoires* » (E 24). Le conteur qui s'exprime est burkinabè, issu d'une grande famille de griot et internationalement reconnu dans le domaine du conte scénique. Il mène une carrière aux allures entrepreneuriales et explique que son exemple a attiré beaucoup de personnes : « *C'est la cupidité, la monnaie d'abord qui a attiré* ». Mais c'est aussi une

[163] *Yeelen* signifie « lumière » : c'est également le titre d'un film du réalisateur malien Souleymane Cissé et le nom d'un groupe de hip hop ouagalais connu.

certaine crise socio-culturelle qui semble être à l'origine de ces mouvements de renouveau du conte : ce sont « *les problèmes humains, les problèmes de communication donc on a encore envie de revenir à la source de trucs simples et forts [...] l'universalité du conte est indéniable* » (E 24). Des discours proches de ceux développés au village où le conte permet de trouver la sagesse par approfondissement apparaissent alors : « *Le conte m'a permis de me connaître et en me connaissant, ça m'amène à connaître facilement l'autre. C'est donc ça qui s'appelle sagesse [...] C'est vrai que pour en arriver là, il faut avoir écouté beaucoup de contes et dit plusieurs fois le même conte pendant longtemps. Et c'est à travers ça qu'on est arrivé, parce qu'un conte que l'on raconte, on n'a jamais fini de le comprendre… donc un jour comme ça, c'est-à-dire, tu as grandi un petit peu* » (conteur professionnel, E 23).

Mais la pratique du conte scénique est souvent bien différente de celle du conte au village. Les contes y deviennent parfois des « one man show » comme le critique un jeune conteur professionnel burkinabè : « *Il y a les conteurs-griots : quand ils content, ils ne peuvent pas s'empêcher de chanter ; il y a les conteurs-diseurs, les conteurs-théâtraux, les conteurs-philosophes [...] Dans le conte, il y a la couleur, la tenue, l'appropriation. Ce n'est pas un One man show où la personne parle de lui [...] Certains ne sont pas des conteurs mais des raconteurs* » (E 25). Ce reproche est fait aussi par cet apiculteur : « *Aujourd'hui, on essaie de composer des contes et puis de les raconter. Les gens [qui veulent fabriquer] ça de toute pièce [sont nombreux]. En fonction de leurs objectifs, ils composent ça pour que l'on accepte ce qu'ils veulent que l'homme croie et ça change complètement la nature [du conte]. C'est pourquoi, quand on fait des contes à la radio-FM là, moi je n'écoute pas parce que ce ne sont plus des choses authentiques* » (E 52). Le conte de radio et le conte scénique deviennent effectivement souvent un conte d'auteur et/ou d'acteur et cela en transfigure la nature. Promotion de l'individu (l'artiste) et hiérarchie (entre les professionnels sur scène et le public assis plus bas) sont établies dans ces pratiques à la différence de celles des villages où le conte est l'un des rares espaces sociaux où la hiérarchie n'est pas fortement exprimée. Et si le conteur se revendique en communication avec le surnaturel, il le fait plutôt en tant que démiurge qu'en tant que membre d'une communauté : « *Après Dieu, c'est l'artiste* [...] *je pense que c'est parce que l'artiste est en communication vraiment avec Dieu parce que tout ce qu'il fait, c'est de l'inspiration [l'artiste] joue avec [son] âme* » déclare ce conteur professionnel (E 23). Le conte artistique éducatif et de « sensibilisation » se développe également : spectacles pour enfants, théâtre de « sensibilisation » des ONG, théâtres de quartier militants… Ce type de conte est mis au service de messages conçus et aménagés pour l'occasion. Il ne s'agit plus avec le conte artistique d'un conte « commun » *mais d'un conte d'individu ou de groupe particulier* (« les artistes », « les militants », « les éducateurs »). De la sorte, si le livre est loin de fonder une culture commune, le

conte (quelle que soit sa forme) ne la fonde plus non plus. Et l'action des ministères au niveau national ne suffit pas pour favoriser la réunion de ces cultures écrites, orales et artistiques. Mais le conte scénique pratiqué essentiellement en ville, mais puisant sa matière en campagne, est une forme de liaison et d'échange entre l'urbain et le rural.

Ce qui est intéressant ici, c'est le détour qu'a fait le conte par l'Europe pour renaître en Afrique. Le conte a été revalorisé en France dans une recherche d'authenticité et d'identité et cette recherche s'est très tôt nourrie de la promotion de contes africains. Mais « que faire de cette authenticité africaine que les Européens ont façonnée pour l'Afrique ? » demande Hassan Musa à propos de « l'artafricanisme » en général (Musa, 2002 : 98). Il répond à sa question ainsi : « Une culture africaine -comme toute autre culture- ne peut exister qu'en tant que culture tronquée, tronquée par le regard, celui des autres et celui des africains eux-mêmes » (idem : 99). Il faut donc prendre cette image de l'Afrique comme on récupère « ces machines importées d'Europe et qui arrivent en Afrique sans manuel d'utilisation et sans pièces de rechange. Des machines que les Africains doivent réinventer dans l'urgence à la mesure de la nécessité » (idem : 99). Et c'est ce que l'on observe avec le conte éducatif transformé en conte culturel et artistique : l'image renvoyée du conte comme authenticité africaine est réutilisée, réinvestie par des jeunes qui sortent du chômage urbain en devenant des « artistes conteurs ». Elle est revisitée par les politiques qui vendent aux projets d'aide l'image d'une pédagogie africanisée et empreinte de « l'initiative locale »… Tout comme le tourisme culturel décrit par Nina Sylvanus (Sylvanus, 2002 : 128-144), le conte artistique est l'occasion de négociations intergénérationnelles : les jeunes retournent au village demander des contes aux vieux qui retrouvent ainsi une certaine place et profitent parfois des gains apportés par la mise en scène ou l'édition de leurs contes. Les jeunes sont également portés à réinvestir les coutumes pour pouvoir les proposer au regard extérieur. Ces négociations et ces réinvestissements sont bien actuels. La commercialisation de l'image de l'Afrique ethnicisée est l'occasion d'une relecture identitaire. Nous verrons que la promotion des savoirs locaux en milieu rural suit un parcours similaire et que l'usage des différents savoirs obéissent à des logiques qui ne sauraient être imposées comme l'écrit Hassan Musa : « Qu'Allah bénisse Kateb Yacine, grand écrivain algérien francophone, qui disait : “La langue française est un butin de guerre” lorsque ses amis nationalistes arabes lui reprochaient d'écrire dans la langue des colonisateurs ! » (idem, 2002 : 66).

Nous avons vu que le rapport au savoir est particulier dans la société gourmantchée : pragmatique et mystique tout à la fois, c'est une forme de rapport au monde distancié par une recherche d'énigmes au travers notamment de signes graphiques et de paroles imagées. Les analyses d'anthropologie culturelle ont été précieuses pour décrire certaines conceptions de la

connaissance et de l'éducation dans la société gourmantchée. Ces éléments sont dynamiques tant au sein de la communauté que dans l'usage qui en est fait au sein du nouveau lieu légitimé pour la transmission des savoirs : l'école.

CHAPITRE VI : L'ÉCOLE COMME NOUVEL ESPACE LÉGITIME DE TRANSMISSION DES SAVOIRS

« Si quelques pays ont quasiment atteint la scolarisation primaire universelle (Algérie, Afrique du Sud, Namibie, Tunisie…) et se lancent déjà dans la généralisation du premier cycle du secondaire, certains (Burkina Faso, Éthiopie, Mali, Niger…) n'arrivent pas à scolariser 50 % de leurs enfants à l'école primaires […] (UNESCO 200) » (Lange, 2003)[164]. L'histoire de la scolarisation au Burkina Faso permet de comprendre ce constat. Elle présente quelques grandes tendances liées en partie à la situation géopolitique du pays. Tout d'abord, les difficultés rencontrées actuellement telles que la sous-scolarisation, les inégalités régionales et de genre, et l'inadaptation au milieu sont des problématiques qui ont plus d'un siècle : en dépit des avancées particulièrement importantes au regard de la situation de départ, ces tendances forgées par les premières écoles coloniales à la fin du XIXème siècle n'ont pas véritablement été renversées par les réformes des intervenants nationaux et internationaux. L'histoire scolaire burkinabè est marquée par la forte influence des acteurs extérieurs (France coloniale, grandes organisations internationales comme l'UNESCO, coopérations bilatérales, ONG internationales et aujourd'hui omniprésence d'organismes financiers comme la Banque mondiale), ainsi que par l'hétérogénéité grandissante des acteurs impliqués (OI, États, ONG, mais aussi associations, organismes confessionnels, entreprises privées, universitaires, consultants, etc.). Cette hétérogénéité des acteurs place la scolarisation au croisement de normes, de systèmes de pensée et d'organisation hétérogènes. L'institutionnalisation et la généralisation de l'école comme lieu légitime de transmission des savoirs devient ainsi un champ complexe. Enfin, la définition même de « l'école » est au cœur de ces conflits : l'école ultra-sélective formatrice d'auxiliaires coloniaux a fait progressivement place à l'école universelle des programme de « l'Éducation pour tous » (EPT). Mais qu'est-ce que l'Éducation pour tous ? Et comment y arriver ? Les acteurs ne partagent souvent pas la même conception de l'éducation de base nécessaire : est-ce simplement savoir lire, écrire, compter ? Dans quelle langue ? Au travers de quel dispositif ? La notion d'école éclate ainsi au Burkina Faso dans une diversification sans précédent de l'offre

[164] Le modèle des pays francophones, bien que très sélectif, montre un relatif surdéveloppement des niveaux secondaires et supérieurs au regard du modèle des pays anglophones qui présente, lui, un fort développement du primaire mais des possibilités de promotion très réduites. Ce modèle est prôné par la Banque mondiale aujourd'hui et se développe au Burkina Faso.

scolaire soutenue par la progressive reconnaissance institutionnelle de l'éducation non formelle, ainsi que par la stratégie nationale actuelle du « faire-faire »[165].

Pour montrer cela, nous verrons l'institutionnalisation[166] progressive depuis l'époque coloniale de l'école formelle et des dispositifs du non formel (avec comme dates-clefs 1960, 1976, 1984, 1987, 1990 et 2000). Ensuite, nous détaillerons quelques tendances actuelles (politiques libérales, hétérogénéité de l'offre éducative, essor du non formel et du bilingue) qui révèlent combien le projet de société dominant diffère des conceptions communautaires décrites auparavant. Nous terminerons avec une analyse de la scolarisation formelle et non formelle présente aujourd'hui dans la Gnagna. J'utilise ici la littérature scientifique existante sur ces thèmes et les nombreux documents, projets et archives que j'ai récoltées. Mais le domaine du non formel, la question des savoirs locaux en milieu scolaire, ainsi que la scolarisation dans le Gnagna ont été peu étudiés dans des écrits scientifiques. J'ai donc également utilisé pour ces sujets 37 entretiens réalisés à Ouagadougou (19) et dans la Gnagna (18) avec des responsables de différents services. Je m'intéresse ici de façon prioritaire aux contenus et à la question d'adaptation au milieu.

1 La construction des politiques éducatives formelles et non formelles

En Afrique de l'Ouest, l'école, apportée par les colonisateurs, se développe principalement en fonction des besoins de ces derniers, c'est-à-dire très peu durant toute la période coloniale. A partir des années 60 et 70, cette région présente un accroissement sensible de ses taux de scolarisation, en particulier aux niveaux -parfois inexistants auparavant- du secondaire ou du supérieur. Sont créées ainsi des universités sous-régionales (comme celle de Dakar), puis des universités nationales dans les années 70s (Ouagadougou) et enfin des universités régionales comme à Bobo-Dioulasso au Burkina Faso (en 1996). Mais dans les années 80, un phénomène de déscolarisation se développe à l'école primaire notamment pour des causes démographiques (accroissement de la population scolarisable), économiques (dette) et politiques (baisse des efforts bilatéraux). Les années 90 marquent ensuite une reprise. Des cas particuliers se distinguent de ce schéma général : par exemple, le Togo connaît une déscolarisation avec une réelle baisse des effectifs scolarisés dans les années 80 (Lange, 1998) ; le Mali présente un

[165] Ainsi au quotidien, les familles sont face à une offre scolaire grandissante mais toujours insuffisante, inadaptée et de plus en plus diversifiée. Ce qui n'est pas sans conséquences sur les représentations des lieux légitimes de transmission des savoirs ainsi que sur les stratégies de scolarisation (voir partie IV).

[166] J'emprunte ce concept à Marie-France Lange qui a décrit pour le Togo combien la mise en place de l'école relevait d'un long processus d'institutionnalisation non linéaire (Lange, 1998).

phénomène de déclassement de l'école publique notamment en raison du chômage des jeunes diplômés et de la concurrence des medersas (Gérard, 1997).

Quant au Burkina Faso, la stagnation scolaire se fait de façon plus précoce que dans les autres pays de la sous-région, tout comme la reprise qui se réalise dans les années 80 avec la politique révolutionnaire sankariste. Ainsi, comme le rappelle Marc Pilon (2004), en 1960, le TBS est de 6,5 % (Yaro, 1994), il monte seulement à 11 % en 1970 puis à 15,8 % en 1980. De 1983 à 1987, la période sankariste avec sa devise « à chaque village son école » double pratiquement le nombre de salles de classes et en 1990, le Taux brut de scolarisation atteint 30 %. En 2000/2001, il est de 42,7 % tandis que le taux net est de 34,3 %. Les taux dans le secondaire sont encore plus faibles : « Le taux brut de scolarisation au secondaire (général) est passé quant à lui de 0,4 % en 1960 à 1,4 % en 1970, 2,7 % en 1980, 7,8 % en 1990 et a atteint 11,1 % en 1999 » (Pilon, 1999 : 145). Quant à l'enseignement supérieur, en 2000, le taux brut était encore de… 0,8 %. Et en 2001, seulement 1,4 % de la tranche d'âge 3-6 ans fréquentait le pré-scolaire, 83 % des structures étant en villes dont la moitié dans la capitale (Pilon, 1994 : 144). C'est ce que montre le graphique ci-dessous.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION AU BURKINA FASO DE PUIS 1960

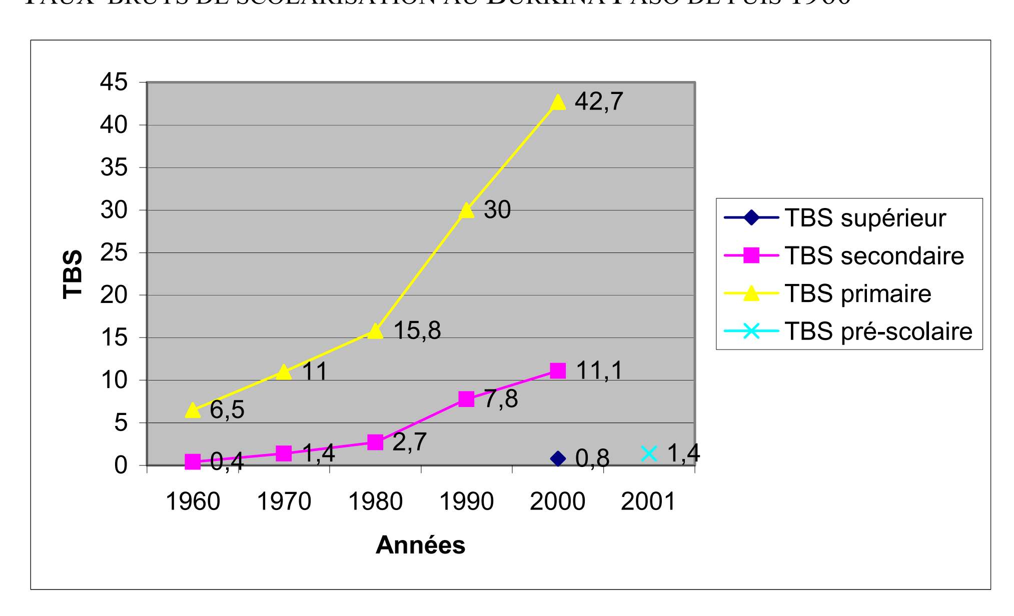


Figure 3 : Graphique des taux bruts de scolarisation, Burkina Faso 1960-2001(d'après les données de Pilon, 2004).

Le Burkina Faso, n'a donc pas pu généraliser la scolarisation primaire et cela en partie malgré ou devrait-on dire parfois, à cause des politiques éducatives qui se sont succédées.

1.1 Avant 1960 : les écoles publiques au service de la colonisation

Maxime Compaoré (1995a, 1995b) et Fernand Sanou (1999a) ont retracé l'histoire scolaire coloniale burkinabè en mettant l'accent sur le rôle stratégique de l'école pour la colonisation et pour l'évolution des rapports sociaux locaux. Les écoles ayant été créées en Haute-Volta pour répondre aux besoins immédiats du contexte colonial, leur histoire se confond avec celle de la colonisation (Compaoré 1995a). J'ai rassemblé et mis en forme quelques repères dans l'encadré « Politique de scolarisation avant 1960 en Haute-Volta » ci-dessous :

POLITIQUES DE SCOLARISATION AVANT 1960 EN HAUTE-VOLTA

(*En italique* : l'alphabétisation et le non formel)

Années 1880	: Premières écoles mises en place sous l'autorité du colonel Gallieni
1890	: Suppression des écoles par le Général Archinard
1895	: Autorisation des écoles par le Colonel De Trentinian, Gouverneur du Soudan français → Ouverture **d'écoles « indigènes » annexées aux postes militaires** visant à former des interprètes et des subalternes coloniaux
1903	: Décret du Gouverneur général de l'AOF qui organise l'enseignement primaire et élémentaire dans des **écoles de villages, écoles régionales et écoles urbaines** (tenues par des civils)
Années 1930	: Sous l'impulsion du Gouverneur général Brévier, les écoles rurales développent des travaux manuels excluant en partie l'enseignement général
1932-1947	: Démantèlement de la Haute-Volta. Frein à la scolarisation sauf dans l'Est (cercles de Fada N' Gourma et de Dori). 1947 : Première école de la Gnagna ouverte à Bogandé
1944	**: Conférence de Brazzaville**, **politique de démocratisation de l'enseignement :** la scolarisation doit former davantage qu'une élite d'auxiliaires → 1948 : réorganisation de l'enseignement en Haute-Volta
1948-1958	**: Plans FIDES** (Fond d'investissement pour le développement économique et social)
1948-1953	: Premier plan : développement de l'enseignement secondaire
1953-1958	: Second plan : développement de l'enseignement primaire
1950	: *Création de l'UNESCO : concept d'éducation de base*
Années 1950	: *Plans quadriennaux de lutte contre l'analphabétisme*
1960	**:Indépendance : Taux brut de scolarisation de 6,5 % et taux *d'alphabétisation (en français) d'environ 3 %*[167]**

Chronologie 3 : Politiques de scolarisation, Haute-Volta 1880-1960, synthèse personnelle.

1.1.1 Les écoles militaires

Les premières écoles installées dans les années 1880 au Soudan français par le colonel Gallieni ont été supprimées en 1890 par le Général Archinard, puis autorisées en 1895 par le Colonel De Trentinian, Gouverneur du Soudan français. Cette disposition marque le véritable

[167] Yaro, 1994.

début du fait scolaire colonial sur l'actuel territoire burkinabè. Des écoles « indigènes » sont alors ouvertes par les troupes militaires à Bobo-Dioulasso (dès son occupation), puis à Ouagadougou en 1899, à Léo et à Koury en 1900, à Dori en 1901, à Gaoua en 1902 et à Tenkodogo en 1903. Aucune école n'est donc présente au début dans la zone gourmantchée pourtant sous protectorat depuis 1895 (l'école de Dori est la plus proche de la Gnagna[168] qui aura sa première école publique seulement en 1947 à Bogandé). Ces premières écoles (du fin XIXème-début XXème siècle) sont des écoles « régimentaires » : elles sont annexées aux postes militaires sous la direction de sous-officiers, de soldats ou d'interprètes. Les classes sont composées de 10 à 20 élèves issus de familles de chefs : « Ces derniers devaient être immédiatement employés comme interprètes ou agents subalternes, pour faciliter l'établissement des contacts avec les populations conquises » et atténuer la pénurie de personnel européen (Compaoré, 1995a : 352). L'apprentissage concerne essentiellement le français oral et se fait par répétition dans des hangars, sous des arbres ou dans des cases. L'idée est selon les textes coloniaux de : « *Réunir à l'école les enfants des grandes familles qui ont gouverné autrefois ce pays, les amener à comprendre la fermeté bienveillante de notre domination, à apprécier la grandeur de nos idées et de nos institutions et leur donner en même temps, une solide instruction de manière à ce qu'ils puissent devenir de précieux agents pour le maintien de notre action politique parmi les populations indigènes* » (CARAN/fonds anciens, AOF, Série J, J23, Bobine 9, 200MI/1150. Cité par Compaoré 1995b : 364). Cette logique perdure après les premières réformes puisqu'en 1916, par exemple, un livre de lecture demande aux élèves : « vous qui êtes intelligents et apprenants, mes enfants, aidez toujours les Blancs dans leur tâche. Ceci est un devoir » (Louis Sonolet et A. Pere, *Livre de lecture Moussa et Gigla. Histoire de deux petits noirs,* cité par Sanou, 1999 : 1 699).

1.1.2 Les écoles de villages

Le décret de 1903 du Gouverneur général AOF instaure un nouveau système composé d'un enseignement primaire et élémentaire dans des écoles de villages, des écoles régionales et des écoles urbaines (l'enseignement professionnel étant dispensé dans les écoles fédérales). Le remplacement progressif des écoles régimentaires par des écoles de villages ou régionales se fait au fur et à mesure de celui des militaires par des administrateurs civils. Les écoles de villages proposent officiellement un cycle d'un an (sélectif) et un cycle de deux ou trois ans où l'on apprend la lecture, l'arithmétique et surtout « l'agriculture pratique dans les champs pour

[168] Dori est à une centaine de kilomètres de la Gnagna ce qui est important compte tenu des voies et des moyens de circulation de l'époque.

permettre aux sortants de mieux se réinsérer dans leur milieu d'origine et de ne pas être déracinés » (Sanou, 1999a : 1699). Les écoles régionales et leurs internats sont situés dans les chefs-lieux (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso au début). C'est un cycle de quatre ans auquel s'ajoute un cycle de deux ans pour les meilleurs élèves. Le programme est constitué de leçons de langage, leçons de choses, calcul mental, grammaire, analyse-rédaction, histoire et géographie de la France et de ses colonies, agriculture. Les écoles élémentaires professionnelles forment des ouvriers certifiés en agriculture, menuiserie, etc. Les écoles urbaines sont destinées aux Blancs, parfois aussi aux métis et aux indigènes « évolués ». Les écoles primaires supérieures -dont fait partie la fameuse école normale William Ponty- se trouvent au Sénégal, capitale de l'Afrique Occidentale Française, avec différentes écoles techniques comme l'École d'agriculture et de sylviculture de l'Afrique occidentale française. Cette offre scolaire forme toujours une minorité et reste très inégalement développée selon les régions. En 1934 dans toute l'AOF, on ne compte que 265 écoles de village publiques et 13 écoles régionales qui regroupent 22 323 élèves dont seulement 2 301 filles (Sanou, 1999a : 1 702). En Haute-Volta, il existe essentiellement des écoles de villages, le développement étant très lent à tous les niveaux.

En 1919, à la création de la Haute-Volta, le territoire comptait seulement 17 écoles : 4 écoles régionales, 2 écoles de villages (à deux classes) et 11 écoles de village à une classe (dont celle de Fada N'Gourma). Les écoles y reçoivent en moyenne 120 élèves en ville (à Bobo-Dioulasso et à Ouagadougou) et 30 à 50 élèves dans les écoles de villages. En 1930 (à la veille de la suppression de la Haute-Volta en 1932), la colonie comptait 22 écoles : une école professionnelle et une école primaire supérieure à Ouagadougou, 7 écoles régionales, 3 écoles élémentaires (dont Fada N' Gourma) et 10 écoles préparatoires formant au total 3 460 élèves (Compaoré, 1995b). Dans les années 30, le Gouverneur général Brévié insiste sur les travaux manuels dans des écoles rurales, mais ces derniers prennent le pas sur les autres apprentissages et deviennent parfois des sortes de fermes négligeant l'instruction des enfants. Malgré les protestations de collectivités et d'intellectuels africains, cette tendance perdure jusqu'à la réorganisation post-Brazzaville. Cet épisode n'est pas sans conséquences sur les réticences des populations faces aux futures écoles rurales après l'indépendance. Le démantèlement de la Haute-Volta de 1932 à 1947 marque un frein au développement de la scolarisation sauf pour l'Est qui se retrouve assez proche de la capitale nigérienne Niamey. En 1932, le Niger en recevant les cercles de Fada N'Gourma et Dori n'avait reçu que trois écoles élémentaires ; mais le 24 juillet 1935, l'école de Fada N'Gourma est transformée en école régionale à trois classes sous la direction d'un maître métropolitain, et en 1947 la colonie de la Haute-Volta reconstituée reçoit du Niger six écoles (dont une école dans la Gnagna, celle de Bogandé) dont les effectifs s'élèvent à 916 élèves. En 1948, la Haute-Volta comprenait au total 89 écoles dont 27 privées,

trois collèges et un cours normal soit un total de 8 355 élèves correspondant à un taux de scolarisation de 2,3 % (Compaoré, 1995a).

1.1.3 La conférence de Brazzaville et les plans du Fond FIDES

La conférence de Brazzaville en 1944, marque un changement de perspective : il ne s'agit plus de scolariser une petite élite d'auxiliaires, mais de former du personnel en fonction des réalités de chaque territoire. Cependant l'adaptation au milieu reste faible : même si la Constitution française d'octobre 1946 décide pour les colonies de « *coordonner leurs ressources et leurs efforts pour développer leurs civilisations respectives* » (cité par Sanou, 1999a : 1703), « *l'usage des dialectes locaux sera totalement interdit dans les écoles* » (idem). Par ailleurs, la mise en place des plans du FIDES (Fonds d'investissement pour le développement économique et social créé en 1946) qui concernent en partie la scolarisation profite à la colonie voltaïque. Le premier Plan (1948-1953) pose comme priorité l'enseignement secondaire et le second (1953-1958), l'enseignement primaire. L'objectif du FIDES est de tripler en 10 ans les effectifs scolarisés en AOF, prévisions qui seront globalement réalisées (Sanou, 1 999a). La Haute-Volta (reconstituée en 1948) réorganise ainsi progressivement son enseignement : meilleure structuration du service d'enseignement, développement de l'enseignement secondaire, renforcement de l'organisation pédagogique… Des plans quadriennaux de lutte contre l'analphabétisme sont également mis en place : des instituteurs sont organisés en groupes mobiles équipés de matériel audio-visuel et de matériel de camping. Ces formes d'alphabétisation se font en français.

Aux indépendances, la colonie de Haute-Volta, marginalisée par les colons, est l'une des moins scolarisées. Les disparités régionales dans le territoire sont fortes et la scolarisation des filles en retard. L'école coloniale reste très éloignée des réalités et des besoins locaux. Elle ne propose pas de langue africaine dans l'enseignement, même dans les programmes d'alphabétisation, contrairement à l'administration anglaise (ou belge) qui institue dans d'autres colonies des enseignements primaires en langues locales à grande échelle, avec un apprentissage progressif de l'anglais (ou du français). Cette francisation a été renforcée par la création de l'Alliance française : « Avec la création de l'Alliance française en 1883, c'est un véritable bras séculier au service de l'œuvre de francisation qui a été créé [...] une "alliance du sabre et du goupillon" exemplaire puisqu'elle a pour président d'honneur le général Faidherbe qui a conduit la conquête militaire au Sénégal notamment ; tandis que parmi les membres fondateurs, on trouve le Cardinal Lavigerie, archevêque d'Alger et fondateur des "Pères blancs" » (Bianchini, 2002 : 31). Dans les années 30, nous avons vu que l'idée d'un enseignement adapté se développe

avec les projets d'écoles rurales ; mais rapidement, l'instruction est sacrifiée au profit de la production. Après la seconde guerre mondiale, la logique jacobine est revenue en force avec la mise en place de l'Union Française et du FIDES. L'école est donc inadaptée, mais au regard de la nouvelle structuration sociale instaurée par la colonisation, d'une manière générale, les tentatives d'adaptation de l'école au milieu sont assez mal vues par la population : cette dernière craint une école « au rabais » et une baisse des possibilités d'ascension sociale. Dès 1915, le Député sénégalais Blaise Diagne avait milité au contraire pour que les « indigènes » aient droit aux mêmes programmes d'études tout comme aux mêmes droits sociaux, politiques et économiques que les Français de la métropole. On entrevoit ici toute la complexité de la question des langues locales (promotion des couches populaires ou ghettoïsation ?) sur laquelle je reviendrai dans le prochain chapitre. Quoi qu'il en soit, la logique dominatrice et jacobine des premières heures de l'école a considérablement contribué à dévaloriser et nier les savoirs locaux auprès des colons[169] comme auprès des populations détentrices de ces savoirs locaux.

En ce qui concerne les relations à la scolarisation, elles ont changé de part et d'autre : les premières années, les recrutements se font par la force au même titre que les autres charges coloniales (impôts, enrôlement militaire, etc.). Les colons obligent parfois physiquement avec des militaires les populations… qui se défendent comment elles peuvent avec les sacrifices, la corruption du traducteur, la substitution d'enfants princiers par d'autres, etc. Progressivement, l'enrôlement devient volontaire : la proximité plus grande des écoles et la promotion sociale des instruits travaillant pour les colons (considération, payement des impôts plus facile, redistribution d'argent dans la famille, etc.) encourage certaines famille à mettre leurs enfants à l'école du Blanc. Sanou montre qu'il s'agit d'un renversement dialectique des élites dans le sens d'un attachement à la France : « Le pouvoir politique et économique que les enfants de roturiers acquerront grâce à l'école coloniale provoquera un renversement dialectique de situation et une demande sociale accrue de scolarisation de la part des populations […] en même temps qu'un nouveau loyalisme de la part des nouveaux notables » (Sanou, 1999a : 1698). Aux indépendances, la demande scolaire explose : les scolarisés sont ceux qui prennent la tête du pays et il y a du travail pour de futurs instruits. Ce n'est qu'avec le développement du chômage (lié aux ajustements structurels qui réduisent les postes dans la fonction publiques et aux crises financières des années 80/90) que le phénomène de déscolarisation et de nouvelles réticences face à l'école se développent. Mais au-delà de ces évolutions, une grande partie de la population est restée -de l'ouverture des premières écoles à aujourd'hui- en retrait des stratégies de

[169] La Haute-Volta n'étant pas une colonie de peuplement, le nombre de colons installé sur place y est resté relativement faible : ce furent principalement des militaires, des administrateurs emmenant parfois avec eux leur famille, des missionnaires, quelques aventuriers et entrepreneurs…

scolarisation en vue de la promotion sociale. Dans la Gnagna par exemple, les familles scolarisaient souvent les enfants les moins aimés comme en témoigne cette femme d'un cinquantaine d'année : « *Dans les années 60, Alassane et moi, nous avons été à l'école parce que nous étions des orphelins [de mère], sinon, les autres étaient protégés par leur mère : à l'école, on mettait ceux qu'on aimait pas et dont on voulait se débarrasser ».* Aller à l'école, a été pour les colonisés avant tout une corvée sans rapport avec l'idée d'apprentissage, pour devenir ensuite un outil de la promotion sociale. L'école s'est ainsi imposée comme institution avant de représenter un contenu de savoir[170]. Pour les Voltaïques, l'apprentissage scolaire a surtout représenté la possibilité de communiquer avec le dominateur, le Blanc, en parlant sa langue, puis en acquérant la maîtrise de son écriture. L'école a été l'outil et le symbole d'un nouvel ordre social imposé par les colons, fondé sur l'instruction et les relations avec les étrangers au dépend des hiérarchies basées sur la famille d'appartenance, le sexe et l'âge.

1.2 Le « chantier » des politiques scolaires post-indépendance

Ces mobilités sociales d'une minorité grâce à l'école sont essentielles pour comprendre pourquoi l'école coloniale ne sera pas fondamentalement modifiée par la suite. Jean-Yves Martin (2002) nous éclaire à ce sujet : « Dans beaucoup de pays, la diffusion restreinte de la scolarisation a contribué à faire émerger une élite qui, héritière du pouvoir aux indépendances, a voulu maintenir le système éducatif qui avait permis son ascension. La re-légitimation de ces systèmes éducatifs a été aussi le produit d'une demande sociale née de la frustration engendrée par une scolarisation trop restreinte. C'est cette conjonction de l'intérêt des nantis et des aspirations de ceux qui se sentaient frustrés qui a consacré la permanence de systèmes éducatifs issus de la colonisation » (Martin, 2002 : 2). Depuis, le système a diversifié son offre sans pour autant modifier fondamentalement l'institution et répondre véritablement aux demandes : « Du fait des contraintes qui accompagnent la politique de l'EPT [Éducation pour tous[171]], le degré d'autonomie des politiques nationales est faible et, du fait de cette faiblesse, elles sont le plus souvent génératrices de contradictions entre l'offre et la demande […] Au fur et à mesure, on a assisté à une différenciation croissante de la demande sociale d'éducation. Ce mouvement a entraîné une complexification des systèmes sans que leur caractère unitaire soit toutefois

[170] Les contenus scolaires ont été d'abord orientés vers l'apprentissage de la langue française plutôt que vers celui de l'écrit. Il en a été de même pour les écoles coraniques et les medersas arrivées tardivement (années 40). En revanche, les écoles de missionnaires catholiques ont parfois utilisé la langue locale. Pour les écoles confessionnelles, voir infra.

[171] Politique internationale lancée à Jomtien en 1990.

modifié » (idem : 1 puis 5). C'est ce que nous allons voir ici par l'analyse des politiques éducatives au Burkina depuis 1960.

Cette étude est complexe car il existe une quantité importante non de réformes (finalement assez peu nombreuses), mais de projets et de tendances diverses, parfois contradictoires, souvent inachevés : « L'examen des efforts d'innovations et de réformes montre que, depuis l'indépendance, le système éducatif burkinabè est resté en "chantier" permanent » (Pilon, 2004 : 143). La succession des coups d'État (1966, 1980, 1982, 1983, 1987) n'a pas facilité la mise en place de programmes durables. Des auteurs ont décrit ce « chantier » pour le formel (Bianchini, 2004 ; MED, 2004 ; Ouédraogo, 2005, etc.) et pour le non formel (Dalbéra, 2002 ; Sanwidi S., 1989). Le non formel a été très peu analysé par des chercheurs[172] : la thèse de Sanwidi est la seule à ma connaissance sur ce sujet et elle couvre uniquement la période de 1960 à 1987. Pourtant, l'histoire de la scolarisation au Burkina Faso montre que le non formel est devenu une composante majeure des politiques éducatives nationales. Le tableau que j'ai réalisé ci-dessous, intitulé « Politiques de scolarisation au primaire formel et non formel depuis 1960 », donne un aperçu de la dynamique. Le découpage chronologique proposé (avec les dates « pivot » de 1960, 1976, 1984, 1987, 2000) se fonde davantage sur les tournants de la politique générale nationale et des politiques de l'éducation formelle que sur les grandes étapes du non formel car c'est ce qui a été au niveau national considéré comme le plus important[173]. Par ailleurs, les concepts de formel et non formel étant complexes et parfois peu pertinents pour certains sujets, je décris souvent l'école primaire classique, d'une part ; et le non formel et les programmes bilingues (les « innovations ») d'autre part. La multiplicité des dispositifs scolaires mis en place, les arrêts et reprises de certaines initiatives ainsi que les difficultés de coordination nationale rendent l'histoire scolaire du Burkina Faso complexe dès lorsque l'on sort d'un simple descriptif de l'école classique. Beaucoup d'éléments ont été synthétisés dans l'analyse qui suit mais le lecteur pourra aussi se référer à l'annexe 1 qui présente les différents dispositifs scolaires existants dans la Gnagna et ainsi qu'au tableau de synthèse chronologique ci-dessous.

[172] Beaucoup d'études sont réalisées par des consultants pour le compte des ministères, des coopérations, des associations.

[173] Bien que cela puisse continuer à minimiser injustement les avancées du non formel

POLITIQUES DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE FORMEL ET NON FORMEL APRES 1960

(*En italique* : le non formel et le bilingue ; <u>en souligné</u> : les conférences internationales ; **en gras** : les grandes étapes éducatives au Burkina Faso)

<u>1961</u> :	<u>UNESCO Addis Abéba sur le développement de la scolarisation en Afrique</u>
1961 :	Mise en place d'écoles rurales, CER, parallèlement aux autres écoles (1961-1974). Fin. UNICEF, FED, FAC.
1962 :	Réforme et africanisation des programmes scolaires
1965 :	**Décret portant sur la réorganisation de l'enseignement du premier degré**
<u>1965</u> :	*<u>Conférence de Téhéran : Alphabétisation fonctionnelle et conception du PEMA</u>*
1966 :	*Projet UNESCO Haute-Volta pour la formation des filles et des femmes*
1969 :	*Création de la Commission nationale des langues voltaïque*
1961-1973	*Alphabétisation en langue voltaïque (FDH, UNESC, etc. puis extension dans les ORD)*
<u>1972 :</u>	<u>CONFEMEN : Propositions de programmes africanisés pour le continent</u>
1973 :	*Début de l'alphabétisation de l'OSEO*
1974 :	*Création de l'OVEA (Organisation voltaïque pour l'éducation des adultes), conception projet FJA (ex CER) et* ***Création de l'ONEPAFS Office national de l'éducation permanente et de l'alphabétisation fonctionnelle, actuelle DGINA.***
1974 :	Création de l'Université de Ouagadougou
<u>1975</u> :	*<u>Symposium de Persépolis : Critique de l'alphabétisation fonctionnelle</u>*
1976 :	**Dossier initial : Réforme mise en place entre 1979 et 1984** Fin. BF, PNUD, UNESCO. = Refonte des cycles, langues et culture nationales, activités productives.
1976-1981 :	*Premier programme national d'alphabétisation*
<u>1982</u> :	*<u>CONFEMEN : Décennie pour l'élimination de l'analphabétisme en Afrique 80-90</u>*
1982 :	L'alphabétisation est associée à la gestion des groupements villageois (GV)
1984 :	Arrêt de la réforme de 1979 suite à l'arrivée de Sankara au pouvoir (1983)
1986 :	*Projet PAG, début de l'alphabétisation de Tin Tua (association créée ensuite en 1989)*
1986 :	**Projet d'École révolutionnaire Burkinabè et Appel de Gaoa** = Projet jamais appliqué mais opérations menées durant la Révolution dans le formel (« un village, une école») *et dans le non formel (« opérations alpha commando & Bantaaré » 1985-1989*).
1988 :	Création du MEBAM (en 1995, MEBA) : insertion de l'alphabétisation dans le ministère de l'enseignement
1989 *:*	Séminaire d'évaluation de l'éducation de Base, Kougoudou = nouveaux programmes EF (en vigueur) et *idée de l'insertion des langues voltaïques dans le formel*
1990 :	*Stratégie des CPAF : AI, FCB, FTS*
<u>1990</u> *:*	<u>Jomtien : Lancement des politiques d'Éducation pour tous (EPT)</u>
1992 :	Plan Éducation IV de la Banque mondiale (après éducation I en 1975, II en 1980 et III en 1985)
1992 :	*Création des écoles bilingues OSEO*
1994 :	**États généraux de l'éducation**
1995 :	*Création des écoles bilingues Tin tua (CBN), des ES et des CBNF, projet Zanu, essor des CPAF*
1996 :	**Loi d'orientation sur l'éducation** (suite aux États généraux de l'Éducation de 1994) = Appui à la diversification de l'offre éducative : classes multigrades, classes double flux, écoles satellites, écoles bilingues, CBNF… *= Reconnaissance officielle et définition de l'ENF dans les textes éducatifs généraux*
1999 :	***Premier forum national d'alphabétisation***
<u>1999</u> :	<u>EPT Johannesburg : Cadre d'action pour l'Afrique</u>
<u>2000</u> :	<u>EPT Dakar : relance générale de la politique d'EPT</u>
2000 :	*Projet de la BAD (finances de la BM) : le PNGT développe l'alphabétisation au niveau des GV*
2000 :	**PDDEB 2001-2010** = Premier programme décennal pour le formel *et le non formel* qui regroupe tous les PTF = provinces prioritaires, stratégie du faire-faire, etc.
2002 :	*Création du FONAEF pour la gestion des fonds privés et publics du non formel*
<u>2002</u> :	<u>MINEDAF VIII Déclaration de Dar-es-Salam *qui prône l'usage des langues africaines*</u>
2004 :	*Second forum national d'alphabétisation : compléments des curricula des CPAF (CST, A3F…)*
2006 :	Sont en cours d'élaboration : = une réforme des curricula prônant la généralisation de l'usage des langues locales au primaire *= une politique éditoriale nationale pour le non formel et le bilingue.*

Chronologie 4 : Politiques de scolarisation formelle/non formelle, Burkina Faso, 1961-2006, synth. personnelle

1.3 1960-1976 : les efforts d'africanisation et de démocratisation de l'enseignement

1.3.1 Les écoles rurales et l'africanisation des programmes du formel

Au lendemain de l'indépendance, en 1961, l'UNESCO soutient une rencontre internationale à Addis Abeba qui trace les grandes lignes des politiques éducatives sur le continent africain. Dans le contexte de la guerre froide, l'engagement d'intellectuels comme Joseph Ki Zerbo (1990) au Burkina Faso et Abdou Moumouni au Niger (1964) contre un enseignement dévalorisant (« maintenir l'indigène dans une position dominée ») et aliénant (« faire accepter au colonisé sa situation ») donne aux réformes de l'UNESCO une valeur identitaire et une certaine popularité[174]. Ces réformes portent principalement sur le développement d'écoles communautaires, la réforme des cycles, l'usage de la télévision scolaire, la ruralisation, l'introduction des langues nationales et du travail productif. Du fait des préconisations visant à introduire les langues locales et à rapprocher les contenus d'enseignement des préoccupations des populations, ces réformes auraient pu participer à la reconsidération des savoirs locaux. Or, elles n'ont globalement pas abouti au Burkina Faso. La réforme des cycles n'a pas été rendue effective. Les expériences d'utilisation de la télévision ont surtout été développées au Niger et en Côte d'Ivoire et ont pris fin dans les années 80 en raison notamment des reproches faites à cette méthode : baisse de niveau de l'écrit, omniprésence de l'assistance technique française, substitution à l'enseignement, faible adaptation et mauvaise qualité des programmes… Quant à l'introduction des langues nationales, elle a été très limitée : manque de matériel pédagogique, question du choix des langues et problème de statut des langues africaines pour la promotion sociale ont contribué à entraver l'initiative...

La « ruralisation » est le volet qui a été le plus développé au Burkina Faso. Elle se fonde sur l'idée d'une modernisation par l'agriculture. Dès 1961, sont mises en place au Burkina des écoles rurales parallèlement aux écoles déjà existantes (1961-1974). Les Centres d'éducation rurale (CER) sont implantés dans les villages où il n'y a pas d'école et les enfants sont censés rejoindre à terme le système classique. La durée des études est abaissée (de 6 à 3 ans) ainsi que le coût unitaire de fonctionnement. Les instituteurs sont recrutés au CEP et non au BEPC et payés la moitié moins. Ils sont originaires de la localité et en parlent la langue. Les CER sont suivis de groupements post-scolaires (GPS) créés sur le modèle des

[174] Bien que là aussi les avis soient divisés. Tout au long du siècle, les questions d'adaptation au milieu seront traversées par de violentes polémique… toujours présente autour d'un document projet déposé en Juillet 2006 concernant la généralisation des langues locales au primaire.

groupements *Nam* pour l'intégration des CER dans les communautés. Selon Sanou (1999), cette éducation rurale est conçue comme un palliatif du système éducatif classique plus que comme une véritable politique éducative rurale. L'idée des CER remonte au début de l'ère coloniale (écoles de village avec réinsertion ensuite). Elle est reprise en 1959 par deux français, Christol et Médard, dans une « proposition de Plan de scolarisation rurale » (Sanou, 1999). Finalement, les CER ont peu de fréquentation, la participation locale à la construction des écoles (prévue par les bailleurs UNICEF, FED, FAC) est faible. Les maîtres sont préoccupés par leurs reclassements dans la fonction publique et les organismes régionaux de développement (ORD) s'attachent moins au suivi des écoles qu'à l'encadrement des adultes et à la commercialisation des produits des CER. Les familles, quant à elles, utilisent les CER comme une école normale : les élèves essaient d'obtenir le certificat pour intégrer l'école classique, et les CER prévus initialement pour des jeunes n'ayant pas pu aller à l'école sont aussi utilisés par des enfants en âge scolaire. Ils sont vécus comme une école au rabais, et selon Sanou (1999a), ils constituaient en effet un système éducatif de mauvaise qualité. Si l'on excepte le fait que l'enseignement se fasse en français et non en langue locale, les similitudes avec les écoles satellites actuelles sont frappantes : nous verrons d'ailleurs au cours de cet historique que divers projets ont été maintes fois repris sous des formes et des labels différents, avec souvent les mêmes écueils.

En 1962, les programmes scolaires sont réformés et « africanisés ». Ignace Sanwidi, spécialiste burkinabè de l'éducation actuellement consultant à l'AFD, raconte que lorsqu'il a passé le baccalauréat en 1962, il a eu pour sujet de géographie « *La région économique de l'étang de Berre* » (E 198)[175]. En 1962, le gouvernement produit enfin le changement des programmes pour des « programmes voltaïques ». Cette modification n'est pas une structuration en profondeur : les programmes d'histoire, de géographie et de sciences naturelles et biologiques sont simplement « africanisés », les sujets portent désormais sur l'Afrique et la Haute Volta mais la logique et la structure de pensée reste identique[176]. Pour l'histoire-géographie, l'association *Ibn Batuta* met en place un groupe de réflexion et de travail. Pour le français, la méthode syllabique Davesne est utilisée jusqu'en 1967. Dans les

---

[175] Je dois à Ignace Sanwidi (entretien privé) de nombreuses précisions données ci-dessous sur la manière dont se sont organisées effectivement les réformes du formel et du non formel (*Samuel* Sanwidi a, lui, davantage travaillé sur le non formel : Sanwidi, 1989).

[176] Même si les historiens occidentaux et africains ont des règles communes pour aborder la science qu'ils partagent, la sensibilité peut être différente et influencer la construction de leur objet de recherche, le choix de leur méthode d'approche ou encore la mise en valeur de tel ou tel aspect de leurs résultats. De plus, la transposition didactique de l'histoire n'est pas pensée de la même manière dans les différents pays comme en témoigne le premier manuel d'histoire de classe terminale coécrit par une équipe d'allemands et de français (édition Nathan et Klett en 2006). Selon le responsable côté français, les problèmes ont davantage résidé dans la présentation didactique et la forme que sur des controverses historiques. Pour plus d'informations sur cet ouvrage, voir le site Internet : http://eduscol.education.fr/D0156/all-manuel-franco-allemand.htm

années 1965/1966, le Centre linguistique appliqué de Dakar (CLAD) met au point une méthode synthétique (ou « globale ») qui part de la phrase pour arriver à la lettre. Cette méthode est soutenue par un support sonore : durant 15 minutes les élèves et l'enseignant écoutent une émission à partir de laquelle le cours commence. Ce dernier est basé l'imprégnation et l'appropriation de la langue par les élèves par la répétition notamment. La méthode est adoptée au Burkina Faso qui crée en 1965 le Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP) qui représente le bureau pédagogique national du primaire avec des cellules pour le secondaire. Le CDPP deviendra l'INE Institut national de l'éducation (1976), l'IRAP (Institut de recherche et d'animation pédagogique) en 1983, puis l'IPB (Institut pédagogique du Burkina), et enfin la DRDP Direction de la recherche en documentation pédagogique dans les années 2000. Le CDPP des années 60 se concentre surtout sur l'enseignement primaire ; il propose des formations pour les enseignants et produit 22 à 26 heures d'émissions pédagogiques par semaine pour la radio nationale. Pour le secondaire, il faut attendre 1967/68 pour que des commissions soient constituées afin de revoir les programmes. La commission du français travaille ainsi de 1968 à 1972 à raison de deux sessions par an (une session dans un pays africain pendant l'année scolaire et une session en France pendant les vacances). Une approche thématique est adoptée avec une comparaison thème par thème de la littérature française et africaine. Ainsi, la France reste omniprésente tant dans l'organisation que dans le référentiel comparatif : la réforme se fait *en rapport à* la référence française et non de façon autonome. La réunion de la CONFEMEN de 1972 propose les résultats des commissions sous forme de programmes indicatifs que chaque pays pourra adapter à ses propres réalités.

Au Burkina Faso, en 1965, un décret (N°289 bis/PRES/EN du 3 août 1965) portant sur la réorganisation de l'enseignement du second degré entérine les tendances des années précédentes. Ce décret guide les politiques éducatives jusqu'en 1976, date de la première grande réforme post-indépendance avec le Dossier Initial (voir infra). Cette décennie post-indépendance marquée par la volonté d'africanisation et d'adaptation de l'école connaît aussi le développement de l'instruction pour les adultes.

1.3.2 La structuration de l'alphabétisation au niveau international et national

En Afrique, l'alphabétisation en langues locales avait été réalisée avant 1960 essentiellement par des missionnaires. Mais à partir des années 1950, la création de l'UNESCO a contribué à diffuser le concept d'éducation de base. Après les indépendances, le congrès de Téhéran de 1965 soutenu par l'UNESCO est la première rencontre mondiale sur

l'alphabétisation : depuis 1967, la journée internationale de l'alphabétisation est fêtée le 8 septembre, date choisie en mémoire du congrès (8-19 septembre 1965). Le congrès lance le Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA) qui consacre les principes de l'utilisation des langues nationales/maternelles pour l'alphabétisation et de l'objectif « d'alphabétisation fonctionnelle ». Samuel Sanwidi (1989) explique qu'il marque l'abandon de l'alphabétisation dite « traditionnelle » de masse et extensive au profit de l'alphabétisation éducation « fonctionnelle » sélective et intensive : « L'alphabétisation ne constitue pas une fin en soi, mais elle a pour objectif de permettre à l'adulte d'acquérir des connaissances et par là-même de mieux s'adapter à ses *fonctions* sociales, professionnelles, économiques et humaines » (UNESCO, 1965 : 26 cité par Sanwidi, 1989 : 43, je souligne). L'impact de l'alphabétisation est attendu sur la modification des structures économiques et sociales, la diversification économique, l'industrialisation, le développement rural et l'accroissement de la productivité au travers d'une transformation psychologique et d'une conversion du comportement (UNESCO, 1965).

Dix ans plus tard, en septembre 1975, le Symposium de Persépolis fait un bilan des campagnes d'éducation fonctionnelle et propose son abandon au profit de « l'alphabétisation conscientisante » et à « fonctionnalité large » : cette nouvelle approche « Ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et ne subordonne pas l'alphabétisation aux impératifs à court terme d'une croissance sans finalité humaine mais procède d'une volonté de répondre aux besoins fondamentaux de l'homme depuis les nécessités immédiates de la vie jusqu'aux besoins de participation effective aux mutations de la société » (Sanwidi, 1989). La planification centralisée est dénoncée et des méthodes et moyens souples, diversifiés et adaptés aux milieux sont prônés. Les problématiques du formel et du non formel se rejoignent ici. C'est le non formel qui proposera en premier des avances en terme d'adaptation au milieu, reprises progressivement dans le formel. Dans le symposium de 1975, l'objectif est le développement de la conscience critique chez l'apprenant : les thèses de Paulo Freire (alphabétisation conscientisante) et de Lê Thanh Khôi (alphabétisation révolutionnaire) qui présentent des communications à la conférence sont retenues par les participants. La fonctionnalité « productiviste » est critiquée : « Il s'agit en quelques sorte de consolider la division du travail entre une minorité privilégiée, investie de la responsabilité exclusive de résoudre les problèmes, et la majorité réduite à appliquer les solutions définies sans sa participation. Pour rendre l'alphabétisation vraiment fonctionnelle, il faudrait abolir une telle dichotomie […] L'éveil de la conscience est apparu en fin de compte, comme l'élément décisif de l'alphabétisation, car être conscient est la raison d'être et le propre de l'homme. Privée de cette conscience, l'éducation se ramène à une simple manipulation » (UNESCO,

1975, 12-16 cité par Sanwidi, 1989 : 153-154). Lê Thanh Khôi dans sa communication insiste dans ce sens : « Alphabétiser, c'est en même temps éveiller la conscience et la participation politique. Aucune transformation de la société n'est possible si l'immense majorité des adultes n'ouvrent pas les yeux de façon critique sur la réalité sociale, les phénomènes de domination, ne réalisent pas leur condition de sujets de l'histoire, n'éprouvent pas avec force le besoin de construire un avenir meilleur, de prendre en charge leur propre destin » (Lê Thanh Khôi, 1976, cité par Sanwidi, 1989 : 155). Ces idées seront partiellement appliquées dans certains pays africains, mais ne seront jamais abordées dans d'autres, la dureté des régimes en place ne permettant pas l'étude (et la remise en cause) des phénomène de domination[177].

Au Burkina Faso, l'alphabétisation a surtout commencé avec des missionnaires catholiques et protestants ainsi qu'avec des ONG et associations, comme la Fédération des femmes voltaïques et l'association Frères des Hommes, influencées par la démarche lancée par l'UNESCO dans le pays. Effectivement, en 1966, à la suite de la conférence de Téhéran, l'UNESCO met en place projet national « Projet UNESCO Haute-Volta d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation » pour dix ans qui marque l'adoption par le Burkina Faso de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales. Le projet visait l'éducation civique et familiale, l'enseignement technique féminin, la scolarisation et l'alphabétisation fonctionnelle en vue d'améliorer les conditions de travail et la productivité des femmes (ADEA, 2003). Mais le manque de formation des formateurs et l'insuffisance de documents d'alphabétisation et de post alphabétisation rend les objectifs du projet difficiles à atteindre : selon Samuel Sanwidi, ce dernier échoue en terme d'alphabétisation et se tourne vers un simple travail de conscientisation orale[178]. En 1969, est mise en place la Commission nationale des langues voltaïques. Cette commission a une importance historique dans le développement du non formel et des dispositifs bilingues actuels : c'est le premier effort national pour la codification et l'écriture des langues locales et ses sous-commissions par langue existent encore aujourd'hui. Les efforts d'alphabétisation en langues voltaïques de Frères des hommes et de l'UNESCO (de 1961 à 1973) aboutissent, malgré les difficultés rencontrées, à l'extension de l'alphabétisation dans les Organismes régionaux de développement (ORD) marquant ainsi le début de nationalisation des projets d'alphabétisation. En 1974, l'association de

[177] Par ailleurs, comme le remarque Marie-France Lange (entretien privé), l'alphabétisation conscientisante pose la question de savoir *qui* définit la domination. Par exemple, la question n'est pas résolue dans le cas de l'alphabétisation féminine et du problème des rapports de genre.

[178] L'alphabétisation est souvent porteuse de projets politiques forts. Les échecs qu'elle connaît sont ainsi techniques, politico-social, ou les deux à la fois. Claude Dalbera déclare avec raison : « Là où l'alphabétisation marche mieux, tour marche mieux : la production agropastorale, les banques de céréales, les pharmacie et les boutiques villageoises, les centres de santé, les organisations communautaires, l'éducation non formelle des plus jeunes… et même l'école primaire » (Dalbéra, 2001).

l’Organisation voltaïque pour l’éducation des adultes (OVEA) est créée essentiellement avec des volontaires de la « société civile » et cherche à viabiliser l’alphabétisation au travers de la formation de formateurs en alphabétisation fonctionnelle, de la production de documents et de la coordination des activités d’alphabétisation sur l’ensemble du territoire. La même année, le projet de Centres de formation des jeunes agriculteurs CFJA (non formels en langue locale) est conçu pour remplacer les Centres d’éducation ruraux CER (école rurales formelles). Ils sont rattachés au Ministère de l’agriculture dans l’idée de les dynamiser et présentent de nouvelles caractéristiques : augmentation de l’âge des jeunes, introduction des langues nationales dans la formation et association des villageois à la gestion. Les bailleurs de fond changent (FAC, AID de la Banque Mondiale, RFA, FED), l’objectif aussi : l’éducation rurale n’a plus pour but de scolariser mais de former les jeunes agriculteurs. Mais les CFJA ne reçoivent pas plus de fréquentation que les CER, les coûts augmentent… et les centres se sont progressivement fermés dans les années 70 et 80. Selon Sanou, la coexistence de deux systèmes n’est pas possible : l’école classique reste celle qui promeut (1999). Cependant, face au dynamisme des initiatives en alphabétisation, le gouvernement décide de créer l’ONEPAFS (1974), l’Office national de l’éducation permanente et de l’alphabétisation fonctionnelle et sélective. C’est le premier service étatique d’alphabétisation, il opte pour une stratégie d’appui aux initiatives existantes[179]. En 1978, l’ONEPAFS devient la Direction de l’Alphabétisation fonctionnelle et sélective (DAFS) avec les mêmes prérogatives, puis l’Institut national d’alphabétisation et de formation des adultes (INAFA) en 1983, et enfin, l’actuelle Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation (DGINA). Son fonctionnement d’appui aux initiatives a toujours été problématique, nous le verrons avec l’actuelle politique nationale de publication du non formel qui tente d’y remédier. Au milieu des années 70, devant l’échec de l’école rurale (CER puis CFJA) à résoudre les problèmes de scolarisation, une réforme complète du système est pensée.

1.4 1976-1984 : le Dossier initial ou la première grande réforme post-Indépendance

1.4.1 Le Dossier initial : activités productives, langues et culture nationales

Selon Bianchini (2004), le colloque « Intégration au milieu » (27-30 novembre 1972) est le point de départ de la réforme de 1976. Ignace Sanwidi (E 198) explique également que c’est dans les années 1972-1973, que commencent des travaux au sein de l’INE en vue d’une

[179] Officiellement : des études de faisabilité ; des sensibilisations et la mise en place d’opérations d’alphabétisation ; la fourniture de documents d’alphabétisation et de post-alphabétisation ; la formation des acteurs pédagogiques ; et le suivi-évaluation.

réforme complète du système d'enseignement. Le travail porte sur la question de l'éducation de masse et de l'alphabétisation générale, sur la liaison entre instruction et activités productives (et l'introduction des activités productives à l'école), et sur la revalorisation de la culture nationale (avec l'enseignement possible des langues et de la culture nationale dans un cadre scolaire). Une équipe internationale de conseillers mise à disposition par l'UNESCO accompagne cette recherche : un conseiller technique principal vietnamien, un didacticien des langues d'enseignement français et un spécialiste des activités productives guatémaltèque. La réforme proposée par le « Dossier Initial » propose différents cycles de formation : le cycle préscolaire de 3 à 6 ans (première proposition nationale pour le pré-scolaire), le cycle de l'enseignement de base (qui dure 8 ans), le cycle des métiers (4 ans) et le cycle de spécialisation et de recherche (enseignement supérieur). L'ensemble doit être sous-tendu à chaque cycle par l'alphabétisation parallèle des adultes et toute la communauté doit participer à l'éducation de masse selon le principe de la « Cité éducative ». Le cycle de base (l'école primaire) a une finalité propre avec un apprentissage de métiers (jardins et ateliers) ; l'apprentissage y est fait en langue locale (le français est langue seconde) et le cycle doit s'autofinancer en partie grâce aux activités artisanales et surtout agricoles. Selon Sanou, l'objectif est « qu'en 6ème année, les élèves de l'école réformée aient le même niveau de français que les anciens (autres) écoliers du CM2, avec l'avantage supplémentaire de maîtriser leur propre langue et, grâce à cette maîtrise, les autres disciplines fondamentales comme le calcul et le raisonnement logique, ainsi que, surtout, la culture nationale à travers les contes et l'éducation civique et morale » (Sanou, 1999a : 1727). Quant au cycle des métiers, l'idée est de sortir de la logique des « cols blancs » : « *il ne s'agissait pas de former des spécialistes mais de donner aux élèves le goût et les capacités d'un travail manuel dans un pays ou plus de 95 % de la population est rurale* » (Ignace Sanwidi, E 198) et les contenus des activités productives devaient varier selon le milieu. Avec le Dossier Initial, sont proposés des outils concrets : modules d'introduction d'une langue nationale à l'école avec des livrets en mooré, dioula, fufuldé[180], des formations pour les enseignants et les inspecteurs, ainsi que de la « sensibilisation »[181] de la population. La réforme est appliquée l'année scolaire 1978-1979 dans 28 écoles primaires.

---

[180] Le Burkina Faso possède une soixantaine de langues locales.

[181] Je mets systématiquement ce mot entre guillemets car il est fréquemment utilisé dans les textes et les interviews, mais il révèle selon moi une démarche encore trop « *top-down* » (comme on le dit dans le vocabulaire développementiste pour dénoncer des approches peu démocratiques). Si les populations étaient vraiment consultées pour construire les réformes, les réformateurs auraient moins besoin de les « sensibiliser » pour qu'elles les adoptent. Mais souvent les réformes se targuent d'une légitimité populaire –avec de rapides enquêtes- alors qu'en réalité, la population y est opposée ou réticence (voir partie III).

L'introduction des langues nationales dans l'école publique constitue un véritable changement de logique scolaire, critiqué cependant par certains intellectuels et chercheurs qui y voyaient un recul pour le pays. Il s'agit de la langue maîtrisée[182] et non de la langue maternelle ; la langue est utilisée à la fois comme objet et comme véhicule d'enseignement. La Culture, quant à elle, est promue au travers des activités productives (savoirs locaux techniques) et des activités artistiques à l'école. Après une évaluation positive, la phase d'extension de la réforme commence en 1983-1984. Valérie Ouédraogo insiste sur les points positifs, soulignés par ces évaluations intermédiaires du Ministère de tutelle[183] : « L'utilisation des langues nationales comme langue d'enseignement a permis une meilleure alphabétisation des élèves, ces derniers ayant acquis des connaissances comparables à celles des écoles classiques. Mieux, la compréhension par les élèves du contenu des enseignements alliée au passage automatique en classe supérieure a entraîné une diminution importante des abandons et la suppression des renvois […] L'ouverture de l'école aux parents par le biais de la production agricole, de la langue nationale d'enseignement, et de la recherche de la connaissance du milieu a contribué à [une certaine] démocratisation. Les langues nationales […] pouvaient véhiculer des connaissances scientifiques [et] les enfants n'avaient aucun complexe à s'exprimer dans leur langue » (Ouédraogo, 2005). Mais poursuit l'auteur « La promotion des langues n'a pas été assurée par l'administration dans les actes officiels. Tous les documents administratifs continuaient d'être rédigés en français. De plus, [la réforme] s'est avérée très onéreuse par les investissements qu'elle a nécessité pour les travaux de production » (idem). Il semblerait de plus que l'implication des maîtres et des parents n'ait pas été aussi bonne que les évaluations intermédiaires ne le disent. La réforme sera arrêtée en 1984 mais nombreuses de ses idées ont été reprises (sans que cela soit explicité) par les programmes qui l'ont suivie au niveau national ainsi que par les opérateurs de l'éducation. En particulier, les actuelles écoles bilingues de l'OSEO et les centres *Banma Nuara* de Tin Tua présentent des caractéristiques assez similaires[184]. Au moment de la mise en place de cette réforme au niveau formel, se développent les premières campagnes véritablement nationales pour l'alphabétisation.

---

[182] Par exemple, un enfant Dioula peut maîtriser le mooré parce qu'il vit dans une zone mooréphone.
[183] Avant la Révolution.
[184] L'antenne burkinabè de l'office suisse d'entraide ouvrière (OSEO) et l'association Tin Tua (ATT) sont deux associations locales qui oeuvrent dans le domaine du développement et de l'éducation ; en particulier de l'éducation bilingue. Nous verrons leurs particularités respectives au cours de cette étude.

1.4.2 Les premières campagnes nationales d'alphabétisation

L'ONEPAFS créé en 1974, comme nous l'avons vu, continue à appliquer après le Symposium de Persapolis (1975) les méthodes de l'alphabétisation fonctionnelle et les généralise au niveau national dans les premières grandes campagnes (1976-1981). Mais s'il n'adopte pas encore l'idée de l'alphabétisation conscientisante (il faudra attendre véritablement la méthode REFLECT dans les années 2000, voir chapitre suivant), il se détache tout de même de la conception de fonctionnalité productiviste de départ pour développer une « fonctionnalité large ». Selon Samuel Sanwidi (1989), la démarche rencontre des problèmes d'application : peu de consultation des populations dans la recherche de la fonctionnalité adéquate, pas de production de documents de post-alphabétisation, recherche d'une fonctionnalité sociale large (surtout sanitaire et de développement communautaire) et peu d'efficacité sur les savoirs de base (lire, écrire, calculer). Mais ces campagnes n'en restent pas moins les premiers grands efforts nationaux d'alphabétisation et font progresser la réflexion sur les besoins et les méthodes d'alphabétisation au Burkina Faso. A partir de 1982, l'alphabétisation est davantage associée à la gestion des groupements villageois (GV). Dans les années 70/80, se développent aussi les programmes d'alphabétisation des associations Tintua et OSEO, aujourd'hui les deux principaux opérateurs en alphabétisation et en éducation bilingue du pays. L'OSEO-Burkina[185] développe à partir de 1974 des centres d'alphabétisation au début surtout en zone mooréphone (Bam, Bazèga, Kadiogo, Passoré et Oubritenga). Dans la zone gourmantchéphone, c'est la sous-commission nationale du Guliemencema (créée en 1973) qui initie le Programme d'Alphabétisation au Gulmu (PAG) en 1986. L'association TinTua naît de ce programme en 1989, fondée par des membres de la sous-commission du Gulmencema et des néo-alphabétisés. Elle comporte aujourd'hui 500 groupements dans les cinq provinces de la Région de l'Est (Gnagna, Gourma, Tapoa, Kompienga, Komandjari). Je reviendrai sur ces deux associations et en particulier sur Tin Tua en raison de son intervention dans la Gnagna[186].

Au niveau international, la conférence de la CONFEMEN à Harare en 1982 insiste sur le fait que la scolarisation universelle étant irréalisable à court terme, il faut associer scolarisation et alphabétisation pour éradiquer l'analphabétisme (ADEA, 2003). Les grandes organisations internationales soutiennent cette logique : l'UNESCO lance en 1984 le programme régional d'élimination de l'analphabétisme en Afrique tandis que les Nations unies proclament l'année 1990 Année internationale de l'alphabétisation et la période 1990-

---

[185] L'OSEO a été créée à l'origine en Suisse en 1936 par des femmes socialistes pour soulager les orphelins de guerre.

[186] Et non d'une hiérarchisation de valeur ou d'importance.

2000 Décade internationale de l'alphabétisation. Mais le développement du non formel est soutenu dès le départ par des tendances contradictoires : certains sont partisans d'une démocratisation promouvant l'instruction, d'autres considèrent le non formel comme un moyen d'accroissement quantitatif de l'instruction[187]. Nous verrons que l'influence des politiques libérales à partir des décennies 80 et 90 augmentera l'importance de ce dernier courant.

Le lancement de ces programmes du formel et du non formel dans les années 70 est bouleversé par l'avènement de la Révolution.

1.5 1984-1987 : le projet de l'école révolutionnaire burkinabè

1.5.1 L'école révolutionnaire burkinabè

La réforme du Dossier Initial est arrêtée en 1984, sans véritable bilan, par le Comité national de la révolution (CNR) suite à la prise de pouvoir par Thomas Sankara (1983). Basil Guissou, et Valère Somé, têtes pensantes de la révolution, se positionnent à l'époque contre l'usage des langues locales et en faveur du français, considéré comme un meilleur vecteur de communication à l'extérieur et comme une capacité immédiate à servir la modernité technicienne comme un article du journal l'*Observateur* l'explique : « *Vouloir faire de la question des langues nationale une affaire de dignité et d'orgueil national sans tenir compte du sens de l'Histoire, c'est nous conduire à des lendemains qui déchanterons. Les masses populaires sont en train de s'éveiller lentement mais sûrement, à une vie nationale consciente et active, la sélection des langues se fera naturellement selon les nécessités pratiques* » (*L'observateur,* 12-13-14/6/81, cité par Bianchini, 2004). Mais au-delà de ce positionnement, il semble que la réforme ait été arrêtée pour des raisons essentiellement politiques : comme l'explique Ignace Sanwidi (E 195), après le coup d'État du 4 août, le syndicat (alors unique) des enseignants du primaire se réunit à Bobo Dioulasso et condamne le coup d'État. Les révolutionnaires accusent alors le Mouvement de libération Nationale (MLN) de Ki Zerbo de manipuler le syndicat et considèrent ses membres comme des opposants : « *Vous êtes les réformistes impénitents du MLN* » leur déclarent-ils (E 195). Suite à des frictions répétées et à une grève importante, près d'un tiers des enseignants est licencié en mars 1984 (Bianchini, 2004). La Révolution aura des difficultés pour s'appuyer sur les nouveaux enseignants

[187] Qui permet de se débarrasser de la question des masses populaires pour mieux se consacrer à la promotion d'une élite compétitive.

recrutés à la hâte et sans véritable formation pour refondre le système scolaire. En 1986, elle lance une politique volontariste.

Le 17 octobre 1986, Thomas Sankara fait un discours pour les changements de comportements en faveur d'une école burkinabè forte : l'« Appel de Gaoua sur la qualité de l'enseignement au Burkina Faso ». La même année, un projet de plus de 300 pages est proposé : « L'école révolutionnaire burkinabé ». Une première partie du document fait une critique de l'école « néocoloniale », une autre expose dans les détails les nouveaux cycles et programmes. Trois cycles sont proposés : le cycle préscolaire (de 3 années pour les enfants âgés de 3 à 6 ans), le cycle des métiers avec trois niveaux (le *niveau fondamental* de 5 ans pour les enfants de 7 à 12 ans ; le *niveau polytechnique* de 3 ans pour les jeunes de 13 à 15 ans; et le *niveau de spécialisation* de 2 ans) et enfin, le cycle de la recherche et de l'invention. Le cycle préscolaire est en langue maternelle. Le niveau fondamental est en français et en anglais ; et le niveau polytechnique est en français, en anglais et avec une langue nationale optionnelle. L'accent est mit sur la science, l'anglais et l'informatique (présents dès le niveau fondamental). La réforme est discutée dans différentes institutions comme le Conseil révolutionnaire économique et social (CRES) et rejetée la même année sans phase d'expérimentation. Les raisons du rejet ont été notamment son aspect trop manuel au regard des intellectuels, son coût dissuasif et contradictoire avec une volonté d'autonomie vis-à-vis des subventions extérieures, et l'absence de certifications scolaires, d'examens nationaux et de diplômes[188]. Cette réforme fortement critiquée a au moins eu le mérite d'être élaborée en concertation et soumise à discussion avant application : son rejet en est la preuve. Comme le rappelle Valérie Ouédraogo en citant un rapport du MESSRS/MEBAM de 1994 : « *A la différence des tentatives de réforme qui l'ont précédé… l'école révolutionnaire burkinabé a été proposée au peuple par l'Exécutif burkinabé qui en a défini les contours et demandé aux experts d'en proposer les moyens techniques de réalisation* »[189]. Malgré le rejet du projet, la Révolution œuvre néanmoins fortement dans le formel comme dans le non formel avec une politique très quantitativiste. De 1983 à 1987, la période sankariste avec sa devise « à chaque village son école » double pratiquement le nombre de salles de classes et la scolarisation passe de 15,8 % en 1980 à 30 % en 1990 (Pilon, 2004). Selon Bianchini, « Il y a bien eu un " auto-ajustement", sous la période révolutionnaire dans le sens d'une limitation des dépenses salariales, allant de paire avec une augmentation des effectifs scolarisés » (Bianchini, 2004 : 204).

---

[188]Proposée dans une logique de « promotion collective » mais jugée suicidaire au regard des normes internationales.

[189] MESSRS/MEBAM : Comité des experts pour les États généraux, 1994.

1.5.2 Les opérations « Alpha commando Bantaaré »

Dans le non formel, les opérations « Alpha commando Bantaaré » (1985-1989) couvrent tout le territoire en mobilisant l'ensemble des acteurs (Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de la question paysanne, INAFA, FJA). Ces opérations de grande ampleur évoquent un « volontarisme à la cubaine » mais les coûts sont très élevés et rentrent là encore en contradiction avec le rejet des puissances extérieures qui le financent en grande partie : « La Révolution s'est contentée de payer les salaires du personnel, tout comme cela se faisait auparavant » (MED, 2004 : 133). Cet épisode a cependant permit de toucher un grand nombre de personnes jusqu'ici jamais concernées par les projets d'instruction.

1.6 Les années 1990 : politiques libérales et EPT

1.6.1 Les projets de la Banque mondiale et l'Éducation pour tous (EPT)

En 1989, deux ans après l'assassinat de Sankara et la prise de pouvoir par Blaise Compaoré, un premier état des lieux est fait pour réorganiser l'enseignement lors du Séminaire d'évaluation de l'enseignement de base de Koudougou (9-14 janvier 1989). De nouveaux programmes sont adoptés et l'idée de l'insertion des langues locales dans l'enseignement formel est reprise mais dans une optique progressive cette fois. Cependant, l'essentiel des tendances qui se décident provient des politiques internationales.

En effet, après la Révolution, les réformes proposées au Burkina Faso par la Banque mondiale (Éducation I en 1975, Éducation II en 1980, Éducation III en 1985 et Éducation IV en 1992), prennent de plus en plus de poids. Sanou (1999) montre que le projet Education III influence la décennie 1990. Une étude faite en 1982 par Georges Psacharopoulos (économiste de la Banque) et révisée par François Orivel avance l'idée que l'école primaire a une rentabilité sociale et économique supérieure au secondaire et supérieure et insiste sur la nécessité de réduire les coûts de la scolarisation tout en augmentant les effectifs. L'étude lance ainsi une série de propositions reprises dans le projet Education III : l'accent est mis sur le primaire, les coûts du secondaire et du supérieur sont supportés en partie par bénéficiaires (établissements secondaires privés et prêts remboursables pour étudiants), les dépenses de salaire sont réduites (les instituteurs sont formés seulement un an au lieu de deux an et leur promotion interne est plus difficile), la qualité de l'enseignement est censée être gardée grâce aux accents mis sur la production et la diffusion de manuels et sur l'encadrement pédagogique ; la construction des classes et le logement des maîtres sont faits avec des matériaux locaux grâce au travail des villageois, une taxe spéciale sur l'enseignement est

créée. Sanou montre que, de 1990 à 1992, la part du salaire des enseignants dans le budget du MEBA est passée de 94% à 86,7 %. L'auteur explique que les enseignants ne se sont pas révoltés car les Programmes d'ajustement structurels (PAS) avaient déjà diminué les salaires et le nombre de postes dans la fonction publique. Le projet Éducation III montre une volonté d'une part, de ne pas créer plus de diplômés que le secteur moderne ne peut en absorber, et d'autre part, de provoquer des effets directs et visibles sur l'économie sur le développement. Ces idées seront petit à petit adoptées au travers de diverses rencontres comme les « solutions techniques » indiscutables jusque dans l'actuel PDDEB.

Au niveau international, la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien en mars 1990 entérine une partie de ces options sous le mode d'un consensus sur la priorité éducative (sociale et économique). Cette rencontre a par ailleurs confirmé un certain nombre d'autres tendances parmi lesquelles on peut remarquer avec Marie-France Lange (2003) l'augmentation de l'interventionnisme des bailleurs de fond (avec la promotion de la notion de « partenariat »), la faible écoute accordée aux familles et aux enseignants et l'affaiblissement du rôle des États africains[190]. On peut ajouter à cette liste l'occultation des savoirs locaux : la politique de l'EPT, en visant une application universelle du « paquet minimum » qui ne comprend que « lire, écrire et compter », ignore effectivement les savoirs locaux et entendent s'y substituer[191]. Au Burkina Faso, ce sont les États généraux de 1994 qui marquent, entre autre, l'entrée de plain-pied du pays dans cette politique. Ils définissent un certain nombre d'orientations entérinées ensuite dans la Loi d'orientation de l'éducation de 1996 : l'école est obligatoire de 6 à 16 ans, la priorité est donnée à l'enseignement de base qui doit être de qualité et à la réalisation de la scolarisation universelle au plus vite (Taux brut de scolarisation de 60% 2000 et de 100 % en 2010). Enfin, chaque niveau d'enseignement doit suffire à lui-même. Pour le secondaire, l'accent est mit sur l'enseignement technique, le contrôle des effectifs, la formation et l'encadrement pédagogique des enseignants, l'équipement et l'entretien des établissements. Pour l'enseignement supérieur, les priorités sont : la qualité des enseignements, le niveau recherche, la décentralisation et la capacité d'accueil des établissements. Par ailleurs, la Loi promeut les langues nationales : « Le développement des langues nationales ne remet nullement en péril l'unité nationale. Mieux utilisées et depuis longtemps déjà dans l'informel et le non formel, les langues nationales, celles ayant atteint un niveau de connaissance scientifique suffisante notamment, attendent

---

[190] Ces points seront développés plus loin : la réduction du rôle de l'État à une fonction de simple gestionnaire avec la stratégie du « faire-faire » ; l'omniprésence des normes néolibérales dans les politiques éducatives et dans certaines pratiques locales ; les aspirations occultées des familles et des enseignants…

[191] La Banque mondiale tente aujourd'hui d'intégrer les savoirs locaux à ses politiques mais ceci dans une logique assez visible d'instrumentalisation (Martin, 2004).

toujours leur intégration dans le cursus normal du système formel. Seules des raisons subjectives et politiques peuvent expliquer cette anomalie » (BF, 1994 : 13). L'accent est également mis sur les relations avec le milieu vu comme un ensemble de partenaires (« l'école s'ouvrira à son environnent et les partenaires d'éducation seront associés à sa gestion ») et sur le préscolaire. Surtout, la loi favorise et valorise les initiatives privées en matière d'éducation et la diversification de l'offre éducative en général. L'insistance de la loi sur ces points induit de fait une minimisation d'autres éléments du dispositif scolaire mis en opposition dans les choix budgétaires : sont valorisés le niveau primaire plutôt que les niveaux secondaire et supérieur, les outils pédagogiques plutôt que les salaires des enseignants, les initiatives privées plutôt que l'engagement de l'État, etc. La diversification de l'offre scolaire est réalisée au sein des écoles étatiques comme privées. Dans les écoles étatiques sont développées des « classes multigrades » (classes comprenant plusieurs niveaux scolaires, par exemple CP1 et CP2) appliquées en milieu rural où les effectifs sont bas, ainsi que des « classes double-flux » (classes d'un niveau qui n'ont cours que le matin pour laisser la salle disponible l'après-midi à une classe d'un autre niveau) surtout mises en place en zone urbaine déficitaire en infrastructure au regard des effectifs[192]. Ces dispositifs ont pris de l'ampleur, à tel point qu'en 2001 prés de la moitié des élèves du public (47,4 %) allait dans les classes double flux (Pilon, 2004). Par ailleurs, des écoles bilingues sont créées : des écoles bilingues privées réalisées par l'OSEO (en 1992) puis mises en place par l'État (et appuyées techniquement par l'OSEO), des écoles satellites étatiques (1995) et des écoles bilingues Tin tua (les CBN en 1995)[193]. A ces écoles, s'ajoutent les dispositifs du non formel en langue locale.

1.6.2 La diversification de l'offre du non formel

Les Centres de base d'éducation non formelle (CBNF) sont créés en 1995 (faisant suite au CER de 1961 et aux CFJA de 1974). Les Centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle (CPAF), nouveau nom donné en 1990 aux centres d'alphabétisation, sont, eux, organisés désormais en trois cycles : l'Alphabétisation initiale (AI), la Formation complémentaire de base (FCB), et les Formations techniques spécifiques (FTS). Dans la même période, le projet *Zanu* (« apprentissage » en langue Dagara) se développe : c'est un programme d'animation communautaire pour le développement rural qui utilise l'alphabétisation fonctionnelle comme

---

[192] Les classes multigrades proposent aux enfants un temps de travail identique à celui des classes normales bien que la répartition des types d'activités change : les élèves doivent souvent faire un exercice ou suivre le maître lorsque ce dernier s'occupe de l'autre moitié de la classe. Les classes double-flux, en revanche, divisent pratiquement le temps de travail par deux puis qu'il faut libérer la classe (le travail à la maison étant très aléatoire).

[193] Voir plus bas des analyses sur les politiques éducatives néolibérales et sur ces écoles bilingues.

support. Il s'agissait de recruter sur 10 ans, 8 103 jeunes diplômés du BEPC pour que chacun des 8 103 villages du pays ait un centre d'alphabétisation et un Animateur communautaire pour le Développement (ACD). Mais le projet a été redimensionné en raison de l'insuffisance de fonds, des difficultés d'installation des ACD dans les villages, et de la mauvaise gestion des micro-projets par les ACD et du départ de ces derniers vers des emplois plus valorisants (ADEA, 2003)[194].

D'une façon générale durant les années 90, le non formel prend un nouvel essor et s'institutionnalise. Déjà en 1988, le Ministère de l'enseignement de base avait été réformé et accueillent en son sein l'alphabétisation : il était alors nommé Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse (MEBAM). En 1995, il devient le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (l'actuel MEBA). De plus, la Loi d'orientation de 1996 représente un autre moment important de l'institutionnalisation du non formel en reconnaissant l'éducation non formelle comme une stratégie majeure de l'éducation nationale et en définit pour la première fois le terme : l'éducation non formelle « concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurée et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire » (MEBA, 1996). Désormais, même si le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) n'est pas renommé « Ministère de l'enseignement de Base formel et non formel » comme le fait remarquer Claude Dalbéra (2002), l'expression « non formel » est utilisée par tous les acteurs. Il permet d'évoquer l'ensemble des dispositifs mis en place et non uniquement l'alphabétisation. Enfin, en 1999, est organisé le Premier forum national de l'alphabétisation.

1.7 Les années 2000 : le PDDEB, un plan national sous influences étrangères

1.7.1 Le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB)

Dix ans après, la Conférence de Jomtien, le Forum de Dakar (avril 2000) fait un bilan et relance la politique de l'EPT. Le forum a été préparé pour l'Afrique par le Cadre d'action régional pour l'Afrique de Johannesburg (1999). C'est dans ce contexte et en continuité directe avec les États Généraux de l'éducation de 1994 qu'est élaboré le PDDEB[195], Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base pour la période 2001-2010. Après l'ère des programmes des différents bailleurs, c'est le premier plan décennal qui coordonne sur une

[194] Le projet avait été décidé par les chefs d'État au lendemain de la dévaluation du franc CFA. Mais a connu un échec dans sa mise en œuvre : les fonctionnaires affectés n'ont pas été payés selon un informateur.
[195] PDDEB : décret N°99-254/PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999.

longue durée l'ensemble des bailleurs autour d'une même politique éducative. De plus, c'est le premier plan qui développe à si grande échelle un programme associant conjointement le formel et le non formel. Selon Pilon (2004), au-delà de la multiplicité des « innovations pédagogiques » et des dispositifs mis en place, c'est une refondation du système, un ultime recours pour le développement qualitatif et quantitatif de l'instruction dans le pays. Le PDDEB vise le rééquilibrage des inégalités (notamment rural/urbain) avec la désignation de 20 provinces prioritaires (dont la Gnagna). Il redéfinit le rôle de l'État comme ne pouvant assurer seul une expansion massive de l'offre scolaire et devant permettre une diversification de l'offre et des acteurs tout en en gardant le contrôle sur le champ scolaire.

Quatre objectifs/programmes sont ainsi formulés : 1/« *expansion de l'éducation de base et réduction des disparités entre genre, entre régions géographiques et entre situations socio-économiques des élèves* » 2/ *« amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation de base et diversification des formules d'éducation de base (écoles satellites, centres d'éducation de base non formelle, écoles franco-arabes modernisées, centres d'alphabétisation des petits) » 3/« intensification et amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation » 4/« amélioration des capacités de planification et de gestion du système »* (MEBA, 2001). Les objectifs quantitatifs sont importants : le taux brut de scolarisation doit être porté à 70 % et le taux d'alphabétisation à 40 % (objectifs 1 et 3). Les capacités de gestion doivent être améliorées avec notamment la décentralisation et la coordination des interventions extérieures et privées. Les initiatives privées sont encouragées « *afin qu'à terme 20 % des élèves soient scolarisés dans le privé ».* En ce qui concerne la qualité, celle-ci est associée à de nombreux critères mais c'est surtout la notion de « fonctionnalité » qui domine. Le cycle d'éducation de base doit être autonome (c'est-à-dire donner des compétences fonctionnelles à sa sortie) et « *le concept et les critères actuels de réussite scolaire [doivent être] repensés pour ne plus être étroitement liés à l'obtention du diplôme mais plutôt à l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et comportements précis* » (MEBA, 2001). Une logique d'« auto-éducation » doit être recherchée pour cela, avec notamment l'introduction des langues nationales y compris progressivement dans les écoles publiques classiques (*« L'introduction des langues nationales dans l'éducation de base pour favoriser une amélioration de la perception de l'école et réduire l'actuel fossé entre savoirs familiaux et savoirs scolaires, entre école et milieu »*), et la diversification de l'offre (*« diversification des formules d'éducation de base -écoles franco-arabes, écoles satellites, CBNF, CPAF, Centres "d'alphabétisation des petits"- de manière à ce que cette pluralité puisse représenter à la fois une chance pour l'expansion de l'éducation de base et un facteur d'amélioration de sa qualité ») (MEBA, 2001).* L'introduction des langues nationales dans le formel se fait déjà

dans certaines écoles bilingues étatiques mais un dossier de réforme de l'ensemble des curricula du primaire qui propose une généralisation du bilinguisme est en cours d'examen en conseil des ministres (juillet 2006). Le PDDEB est un plan largement financé par l'extérieur : pour 2006, son budget prévisionnel prévoit comme ressource 720 313 836 milliers de CFA dont 36 % financement extérieur (19 % de subventions et 17 % de prêts) (MEBA, 2005g : 18).

Mais le PDDEB risque de ne pas résoudre le problème des inégalités face à l'instruction. Au primaire, en 2002, plus de la moitié des entrants en CP n'atteignaient toujours pas le CM2, or l'on sait que les enfants qui arrêtent avant le CM1 retombent généralement dans l'analphabétisme faute d'un environnement lettré correct (Pilon, 2004) et il n'est pas certain que les économies faites sur les salaires des enseignants favorisent un taux de déperdition moindre. En ce qui concerne les autres niveaux, le PDDEB renforce le goulot d'étranglement de l'entrée au secondaire : plus de candidats s'y présenteront alors qu'il n'y aura pas plus de places. Un réel effort est fait pour le non formel, mais ce dernier est en partie considéré comme un palliatif, dispositif scolaire de substitut.

1.7.2 Le non formel pour la décennie du PDDEB

Le texte du PDDEB propose un certain nombre de choix concernant l'éducation non formelle : renforcer des ressources publiques allouées à l'éducation de base ; mettre en place les conditions de mobilisation de gestion des ressources nouvelles dans le cadre d'un Fonds Spécial Alphabétisation ; stimuler des initiatives par la recherche de la qualité et de l'efficacité ; rechercher la convergence formel /non formel ; prendre en charge le problème posé par le recrutement, la formation et l'indemnisation des personnels d'alphabétisation ; diversifier les formules adaptées aux attentes et aux caractéristiques de milieux particuliers ; développer l'implication de la société civile et le processus de décentralisation en cours (PDDEB, 2001 ; MEBA, 2004).

La mise en place du PDDEB et de son volet non formel s'est accompagnée d'une nouvelle phase d'institutionnalisation du non formel dans le pays. En 2000, un Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (SEAENF) est créé pour favoriser la participation de l'éducation non formelle au succès du PDDEB. En mars 2004, le MEBA est réorganisé : la DGAENF est créée (Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle) et divisée en une Direction de l'alphabétisation fonctionnelle pour le développement (DAFD) et une DEANF (Direction pour l'Éducation non formelle). De la même manière, les questions pédagogiques du formel et du non formel sont traités désormais

ensemble dans une nouvelle Direction Générale du Centre de Recherche, des Innovations Éducatives et de la Formation (DGCRIEF) qui comporte la Direction de la recherche et du développement pédagogique (DRDP) pour le formel et la Direction de la recherche, des innovations en éducation non formelle et en alphabétisation (DRINA)[196] pour le non formel. Aux niveaux déconcentrés, il existe actuellement au Burkina 13 DREBA (Direction Régionale de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation), 45 DPEBA (Directions provinciales) et 211 CEB (Circonscription d'Éducation de Base, de plus en plus de départements en étant pourvus) : à chaque niveau, un service concernant le non formel est associé à l'ancien service uniquement voué au formel[197]. L'intégration ne se fait pas sans peine notamment en raison du manque de formation sur non formel du personnel déjà en place. Par exemple, un arrêté ministériel du 10 mars 2004 institue dans les ENEP une formation pour élèves-enseignants à la transcription des langues nationales et à la didactique de l'enseignement bilingue français-langues nationales et français-arabe, mais cette formation ne prend pas en compte l'alphabétisation des adultes intéressant les CPAF (MED, 2004). Quoi qu'il en soit, ces dernières étapes de l'institutionnalisation de non formel montrent qu'il n'est plus possible aujourd'hui de considérer les politiques éducatives au Burkina -comme dans beaucoup de pays du Sud d'ailleurs- sans analyser les questions du non formel. Les fonds alloués au travers du FONAEF confirment ce constat. Dans le cadre de la mise en œuvre du PDDEB (qui prévoit 40 % de taux d'alphabétisation en 2010), l'État et ses partenaires ont mit en place en 2002 (parallèlement aux dispositifs existants déjà) le Fonds pour l'Alphabétisation et l'Éducation Non formelle (FONEAF). Le FONAEF fait une gestion commune des fonds de différents partenaires publiques et privés pour l'Alphabétisation. En 2004, les Pays-Bas -principal donateur-, la Suède, le Danemark, la Suisse, le Canada, le projet éducation IV de la BAD et l'État burkinabè apportaient un budget de 2 840 835 299 FCFA. Les fonds alloués aujourd'hui au non formel dans le pays sont importants puisque pour la « Campagne » 2003-2004, le FONAEF ne finançait que la formation de 31,5 % des inscrits en centres d'alphabétisation (FONAEF, 2005).

En 2004, le Second forum national de l'alphabétisation inscrit entre autre à l'ordre des priorités, la réforme des curricula des CPAF et la création d'une politique nationale d'édition pour le non formel. Il faut noter aussi l'ouverture du Programme national de gestion des terroirs (PNGT) qui reprend le principe de l'alphabétisation dans les groupements villageois

[196] La DRINA a aujourd'hui pour missions la recherche-action en AENF, l'étude et le suivi du secteur, la linguistique appliquée et en andragogie, l'élaboration et la diffusion de la documentation didactique, la formation des formateurs, la travail sur les passerelles entre l'ENF et l'EF, le développement et le suivi des innovations (MED, 2004).
[197] Appelé encore « Service Alphabétisation » (SA) dans les circonscriptions d'éducation de base (CEB).

sur l'ensemble du territoire. Financé par la Banque mondiale, s'inscrit dans l'accompagnement d'une politique de l'État de décentralisation et de réorganisation des communautés. Le gouvernement souhaite raviver les Commissions villageoises de gestion des terroirs (CVGT). Comme le rappelle Bernard Tallet (1998 : 392-402), pendant la période sankariste elles étaient l'outil de la réorganisation agraire et foncière de l'époque et visaient notamment à diminuer le pouvoir de la chefferie traditionnelle que la colonisation avait consolidée et réutilisée à son profit. A la fin de la Révolution, les CVGT se sont inscrites dans la logique de la décentralisation et, dès 1991, elles ont été ouvertes aux responsables coutumiers. Aujourd'hui, elles doivent regrouper toutes les autorités du village, réaliser des plans de gestion de terroir quinquennaux et se positionner comme interlocutrices de tout intervenant extérieur à la communauté[198]. Chaque village devant avoir son CVGT, de nombreux CVGT sont créés (et chaque CVGT doit bénéficier d'alphabétisation), le temps imparti par le PNGT étant de… trois jours.

2 Quelques tendances actuelles au cœur d'un projet de société particulier

L'école est aujourd'hui plurielle : la conception de l'éducation comme un investissement rentable, le développement de l'hétérogénéité de l'offre scolaire a été entériné par la politique du faire-faire et les dispositifs du non formel et du bilingue sont en plein essor. Ces tendances intéressent la question des savoirs locaux et des dispositifs en place dans la Gnagna.

2.1 La conception de l'éducation comme un investissement rentable

L'un des objets des bailleurs écrit Sophia Mappa est le « changement des mentalités et des rapports sociaux en Afrique et leur "ajustement" aux normes occidentales [dans] une culture du changement volontariste, finalisé et rapide » (Mappa, 2004 : 7 et 9). De grandes options politiques ont déjà été prises sous l'apparence de solutions techniques : le pays est engagé dans un processus de libéralisation tout azimut et l'éducation est considéré comme un

[198] Pour autant, les comités ne permettent pas une réelle gestion locale. Le système de financement actuel est pyramidal : la Banque mondiale prête de l'argent à l'État burkinabé qui donne la somme au Programme national de gestion des terroirs (PNGT) qui la répartit dans les guichets villageois. Ceux-ci débloquent l'argent au fur et à mesure de l'avancée du plan de gestion du terroir défini. Les ONG se sont positionnées comme prestataire de services pour mettre en place les CVGT et les plans. Mais ces plans ne sont pas suivis (par exemple, les ONG elles-mêmes n'y inscrivent pas leurs divers projets) et les CVGT ne fonctionnent pas. Décrétées unilatéralement par le pouvoir central, elles sont complexes et demandent une réorganisation totale de la communauté : toutes les entités (la chefferie, les Comités de gestion de santé, les Associations de parents d'élèves, etc.) sont censées se fondre dans les CVGT. Les décisions y sont prises par des sous-commissions thématiques qui ne correspondent pas aux organisations pré-existantes. Il s'agit donc ici aussi d'un processus de décentralisation qui -contrairement à un de ses objectifs affichés- ne favorise pas les processus de démocratisation locaux en raison de son imposition bureaucratique.

investissement rentable que doit faire chaque individu pour augmenter son propre capital humain.

Aujourd'hui, l'État burkinabé relaye le discours des organisations internationales dans le domaine de la « bonne gouvernance »[199]. Le décret d'acceptation du document de politique nationale de promotion coopérative au Burkina Faso (régissant une partie du domaine d'intervention des ONG) déclare ainsi : « La réalité actuelle est que le mouvement coopératif burkinabé se doit d'évoluer dans un contexte d'ajustement structurel, de libéralisation économique et de démocratisation nécessitant ainsi un environnement économique et un cadre politique et législatif favorable à son essor » (Burkina Faso, 1998 : 7). En septembre 2001, une mission du Fonds monétaire international (FMI) a qualifié le Burkina Faso « d'excellent élève », et en janvier 2002, le pays a été invité à présenter son expérience de « lutte contre la pauvreté » devant une conférence réunie à Washington par la Banque mondiale et le FMI (Compaoré : 2004 : 2). Un « Plan national de Bonne gouvernance » a été élaboré pour la période de 1998 à 2003 et un second vient d'être adopté pour 2004-2008. Les objectifs sont de mettre en place un État « stratège » (« normatif et incitateur pour le développement économico-social »), de « créer un environnement incitatif à l'émergence du secteur privé » et de « promouvoir la société civile » dans laquelle sont incluses les ONG (Burkina Faso, 2004). Ces politiques ont des conséquences dans le domaine éducatif comme l'explique Annie Vinokur, « Les interventions du FMI dans les pays endettés s'accompagnent généralement de politiques d'ajustement rapide, imposant des réductions massives des dépenses publiques. Les crédits scolaires, le plus souvent principal poste en volume des budgets *civils*, sont donc parmi les premiers visés. La Banque mondiale, elle, a pour vocation d'intervenir dans une perspective plus large, celle des réformes nécessaires pour promouvoir la croissance économique, qu'elle considère comme la seule solution aux difficultés créées par la dette […] Or, du fait tant des moyens dont elle dispose pour convaincre les pays emprunteurs, que de l'équipe réputée d'économistes de l'éducation qu'elle a constituée et des difficultés de l'UNESCO, La Banque mondiale est actuellement la plus puissante organisation internationale dans le domaine de l'éducation » (Vinokur, 1987 : 919). Cette assertion est toujours d'actualité. Nous verrons donc comment sous l'influence de la Banque mondiale, les politiques burkinabè de lutte contre la pauvreté constituent un socle sur lequel sont fondés les politiques éducatives et en quoi cela contribue à instaurer des normes libérales dans le domaine éducatif.

---

[199] Même si, dans la pratique, des stratégies de contournement de certaines prescriptions des OI sont mises en place par l'État notamment en matière de démocratisation, de privatisations clientélistes et de décentralisation administrative doublée d'une centralisation politique.

2.1.1 Les programmes de lutte contre la pauvreté

Comme le rappelle Nolwen Henaff, les Programmes d'ajustements structurels (PAS) ont été remis en cause par le rôle positif des États dans le « miracle asiatique » ; par l'impact négatif des PAS sur le revenu national et les domaines sociaux et culturels ; et par les nouvelles théories de croissance endogène et du développement humain. Cette remise en question a conduit à un consensus post-Washington davantage ouvert aux questions sociales et politiques. Cette nouvelle politique a néanmoins permis le rapprochement entre les discours de la Banque mondiale et de ceux des Nations unies dans un « consensus » qui masque des options politiques assez divergentes. Un changement de vocabulaire a été accepté au niveau international : les Projets d'ajustements structurels qui étaient associés au concept de « développement » laissent désormais la place aux programmes de réduction de la pauvreté associés, eux, à l'objectif de « lutte contre la pauvreté » (Henaff, à paraître). Ces programmes de lutte contre la pauvreté ont été développés au sein de politiques de « bonne gouvernance ». Selon Osmont, l'utilisation de ce concept a permis d'attribuer les échecs des premières générations de PAS à l'incompétence institutionnelle des États (supposés avoir une « mauvaise gouvernance » responsable de l'échec de tous les projets) et de justifier une intervention des Organisations internationales dans le champ politique (pour rétablir la « bonne gouvernance »). Le champ politique est alors technicisé et redéfinit avec les paramètres et les indicateurs de la bonne gouvernance de sorte à pouvoir être investie « légitimement » par les Organisations financières internationales. Ces dernières peuvent de la sorte mieux imposer un projet politique de société néolibérale sous couvert de propositions techniques (Osmont 1998 : 19). Les expressions de « lutte contre la pauvreté » et de procédures « participatives » deviennent inséparables de celles de la bonne gouvernance : le terme de « lutte contre la pauvreté » est utilisé alors pour « justifier la mise en œuvre des mesures sociales de compensation de l'ajustement, dans l'objectif d'améliorer une régulation sociale rendue délicate par l'accroissement du chômage et la précarisation des populations » (Osmont 1998 : 24). L'économie de marché doit désormais être « favorable aux pauvres » et emprunter une procédure d'élaboration « participative ». Mais cette procédure « participative » vise davantage un processus de légitimation que de réelle démocratisation : le Document stratégique de réduction de la pauvreté établit pour chaque pays concerné par l'initiative Pays pauvres très endettés (PPTE) « cherche finalement à faire acquérir aux réformes mises en œuvre une légitimité démocratique d'un autre ordre que celle de la pure rationalité économique » sans pour autant changer fondamentalement de logique (Cogneau 2002 : 54).

L'analyse du Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté de 2003 (CSLP) du Burkina Faso montre que le pays a suivi ces tendances point par point. Tout d'abord, le Ministère de l'économie et du développement burkinabè y confirme clairement la conformation du pays aux politiques néolibérales du Fonds monétaire international (FMI) et de la Banque mondiale. Ce sont des bailleurs de fonds essentiels pour le pays dont l'aide publique au développement représente 80% des programmes d'investissement publiques (MED 2003 : 1). Le Ministère reconnaît une augmentation de la pauvreté depuis les dix dernières années : « Au total, la croissance a évolué en dents de scie sur l'ensemble de la période, les niveaux enregistrés par l'économie burkinabè n'ont pas été suffisants pour faire reculer la pauvreté qui ne fait que s'accentuer » (MED 2003 : 1). La cause de cette aggravation de la pauvreté n'est pas attribuée aux programmes d'ajustement structurel qui ont pourtant influencé les grandes orientations politiques du pays en la matière durant ces décennies, mais plutôt à des faiblesses endogènes comme le veut la logique de la « Bonne gouvernance ». Le MED déclare ainsi : « l'économie nationale aura stagné durant deux décennies compte tenu de sa faible capacité à répondre avec aptitude et vigueur aux chocs extérieurs en raison même de certaines contraintes et limites intrinsèques qu'il conviendra de surmonter impérativement. Il s'agit notamment : (i) de la faiblesse du capital humain, (ii) de l'insuffisance d'infrastructures de développement économique, (iii) de la faiblesse des capacités nationales et (iv) des problèmes de gouvernance » (MED 2003 : 1). La liste est complétée un peu plus loin par « le faible degré d'ouverture de l'économie sur l'extérieur […]» (MED 2003 : 3). Cette analyse des causes de l'échec des PAS fonde ici les orientations de nouvelles politiques.

Ces dernières sont censées avoir été élaborées de manière participative : la Banque mondiale a mis en œuvre au Burkina Faso, comme dans une soixantaine d'autres pays, une « Évaluation participative de la pauvreté » (*Participatory Poverty Assessment*, PPA) sous forme d'enquêtes et de consultations. Ces consultations sont résumées dans le CSLP du Burkina Faso ainsi : « Perceptions de la pauvreté par les pauvres eux-mêmes : […] Au total, il faut remarquer que la faiblesse du pouvoir d'achat, le poids d'une famille nombreuse et le manque d'initiative apparaissent comme des causes tant en milieu urbain qu'en milieu rural » (MED 2003 : 14-16). L'analyse est très courte (une page et demie sur un document de 124 pages) et n'explique pas les conditions d'enquêtes[200]. En réalité, le processus « participatif » est davantage conçu comme « une *appropriation* par les acteurs des programmes et politiques du développement » que comme une élaboration réellement concertée de ces politiques (MED 2003 : 10, je souligne). Il s'agit donc en réalité de

[200] Cette « approche participative » pose ainsi la question de la représentativité des groupes interrogés et de la possibilité de transformation des données en informations utilisables pour la modification des programmes gouvernementaux (Razafindrakoto et Roubaud 2002).

« sensibiliser » les populations à des décisions déjà prises. De la même manière, les discours des institutions internationales reprennent de façon parfois partielle la conception des inégalités selon John Rawls et Amartaya Sen ; leurs réflexions sur l'égalité des droits, des opportunités ; et leurs analyses sur le caractère multidimensionnel de la pauvreté (Cogneau 2002). Mais cette reprise tient parfois davantage d'une rhétorique nécessaire que d'une réflexion de fond menée en collaboration avec les principaux intéressés. Le MED déclare ainsi : « L'équité et la pauvreté sont des concepts polysémiques et multidimensionnels […] Ils ne peuvent être examinés à l'aune d'un seul indicateur notamment le revenu monétaire. » (MED 2003 : 13). Mais cette vision multidimensionnelle de la pauvreté n'est pas dominante et la conception de *l'homo oeconomicus* reste centrale en particulier en matière de politique éducative.

2.1.2 Les politiques éducatives « pour la croissance »

Comme l'écrit Marie-France Lange en évoquant les années post-indépendances, « A l'opposé des gouvernements coloniaux, qui pensaient l'école en terme de coût, les dirigeants africains posèrent comme postulat qu'elle était source de richesses économiques. L'école devint pour deux décennies (1960-1980), "le moteur du développement" » (Lange 1991b : 108). Mais l'auteur explique qu'à partir des années 1980, le caractère hâtif des réformes, la crise économique et une certaine inertie des structures politiques ont engendré des processus de déscolarisation. Les programmes d'ajustements structurels, en prônant un désengagement financier de l'État, ont accentué la crise du système éducatif pourtant alors en pleine expansion. Pour sortir de cet échec lié à un modèle de croissance uniquement fondé sur l'investissement physique, la Banque mondiale a investi la question éducative à partir du milieu des années 80. La part de l'éducation est devenue de plus en plus importante dans ses prêts. Ses interventions se sont diversifiées : dans les années 60, la banque s'occupait surtout des bâtiments et de la formation professionnelle ; aujourd'hui, elle s'intéresse à tout le dispositif éducatif (structures institutionnelles, supports et contenus d'enseignement). La Banque développe également des productions scientifiques et des expertises en matière éducative. A ce sujet, Nolwen Henaff montre comment la Banque mondiale reprend à son compte des modèles additifs de théories économiques développées ces cinquante dernières années. Aucune des théories ne s'accorde en réalité sur le sens, la nature ou la force de la relation positive entre éducation et développement, mais la Banque mondiale utilise la rhétorique de l'ensemble. Elle s'appuis en réalité plus particulièrement sur celle qui convient le mieux à ses options politiques : la théorie néoclassique du capital humain. Cette théorie

considère, en effet, que le capital humain est un facteur essentiel à ajouter au capital physique en vue de la croissance. Selon ce courant, l'impact de l'investissement en capital humain sur la productivité est important, et le rendement privé de la formation est plus important que le rendement social[201]. C'est cette logique bien particulière qui régit les politiques éducatives actuelles.

Dans ce contexte, le CSLP burkinabè considère la faiblesse du capital humain comme une des quatre raisons de l'augmentation de la pauvreté : il y a « urgence de mettre l'accent sur le développement du capital humain en quantité et en qualité car il est démontré qu'un gain d'une année de scolarisation additionnelle peut se traduire par un gain de 3 à 4 points de pourcentage de Produit intérieur brut » (MED : 64). L'éducation, ici réduite à la scolarisation, est ainsi perçue essentiellement comme un moyen de croissance. Par ailleurs, le CSLP confirme les grandes orientations du Plan décennal de l'éducation de base lui-même imprégné des tendances libérales actuelles : la priorité donnée à l'enseignement primaire ; la volonté d'une augmentation quantitative importante des taux de scolarisation accompagnée d'une réduction des coûts du système ; la diversification de l'offre (notamment de l'offre non formelle comme l'alphabétisation) visant notamment à aider les groupes défavorisés (les pauvres, les filles, etc.) ; la décentralisation ; la privatisation d'une partie du système, etc. Ces orientations ont subi de vives critiques au Burkina Faso comme ailleurs. Fernand Sanou y voit un processus volontaire de sélection en cours de cursus avec un goulot d'étranglement au niveau du secondaire et du supérieur conçu pour favoriser la reproduction d'une élite bureaucratique. Pour l'auteur, la politique de l'éducation permet au Burkina Faso de lutter non pas contre la pauvreté, mais « contre les pauvres » (Sanou 2005 : 8). De plus, au niveau international, national et local, les orientations libérales développent au travers des politiques éducatives des normes logiques et sociales souvent opposées à celles qui régissent les sociétés où elles sont appliquées.

2.1.3 Capital humain et *homo oeconomicus*

Dans les années 70, la théorie du capital humain (Schultz et Gary S. Becker) est utilisée par Psacharopoulos, un économiste de la Banque mondiale pour être appliquée au « tiers-monde ». Selon Schultz, les « compétences et savoirs utiles sont une forme de capital [et] ce capital est, pour une part substantielle, le résultat d'un investissement délibéré »

[201] Ces deux points ont été remis en cause par d'autres théories qui ont mis en évidence pour le second point l'importance des externalités de l'éducation en termes de progrès techniques selon la nouvelle économie classique (fondée sur une idée de la croissance endogène) et en termes de facteurs non économiques de développement selon la théorie du développement humain (Henaff, à paraître).

(Schultz 1961 : 1). L'individu est donc considéré comme libre et rationnel, il investit dans sa propre formation en fonction des gains espérés. Les politiques actuelles précisent, avec leur propre interprétation des différentes théories, que selon le type de gains espérés dans les différentes formations, le financement de celles-ci doit être réparti entre l'État (en raison des externalités surtout pour l'éducation primaire), l'entreprise (pour la formation professionnelle notamment) ou l'individu (en particulier pour le secondaire et le supérieur). Laval et Weber dénoncent dans ce discours une conception de l'individu maximisateur : « Le "pauvre" de la Banque mondiale est un individu curieusement conçu selon l'approche abstraite de l'individu rationnel, calculateur, plus ou moins bien informé sur les opportunités qui se présentent à lui, capable d'anticipation à long terme. Les pauvres composent dans cette vision une grande masse indifférenciée d'unités individuelles aspirant à accroître leur *capital humain* en vue des revenus que ce dernier pourra leur procurer plus tard sur le marché du travail. Cette conception abstraite et ethnocentrique suppose une dépolitisation et une désociologisation de la pauvreté et, à l'inverse, une responsabilisation individuelle du pauvre conforme à l'idéologie libérale » (Laval, Weber 2002 : 61).

Comme l'écrit Annie Vinokur en évoquant les grandes institutions financières internationales, « Leur paradigme leur interdit de penser le système éducatif en terme de cohérence sociétale » (Vinokur, 1987 : 933). L'idéologie véhiculée insiste sur la responsabilité individuelle et la gestion des apprentissages cognitifs comme d'un portefeuille : « Le travailleur est vu comme un petit chef d'entreprise, propriétaire *d'actifs humains* (son "capital" de compétences) et *d'actifs non humains* (son patrimoine matériel et financier), vendant non sa force de travail mais des services-marchandises. A lui, comme à tout capitaliste, de gérer au mieux ce "portefeuille" et donc de supporter les risques d'une mauvaise gestion des aléas » (Vinokur, 1999 : 7). Il s'agit de réduire la question de la justice sociale à celle « "d'égalisation des chances" de départ. Pour le reste, l'individu ne peut être libre que s'il est tenu pour responsable […] se met ainsi en place un projet pédagogique total qui passe non par un contenu d'instruction, mais par la mise en œuvre de nouvelles conditions d'accès et à l'instruction et aux moyens d'existence qui subordonne toutes les décisions individuelles, à tous les âges, aux signaux des marchés » (idem). L'État doit être gestionnaire (comme dans la stratégie du faire-faire au Burkina Faso) et l'individu entrepreneur. Selon l'auteur cependant, la globalisation diffuse l'idéologie de l'individu maximisateur au sein des politiques éducatives mais l'application de cette idéologie est tributaire des rapports de force locaux. Vinokur fait ainsi trois constats : « Premièrement, la dynamique de globalisation a des effets sur toutes les variables d'environnement des systèmes éducatifs : les choix de politiques économiques, l'emploi (quantitatif et qualitatif), la répartition des revenus, les migrations, la

fiscalité et les dépenses publiques, la technologie… Deuxièmement, elle véhicule également une idéologie adaptée à ses besoins : soumission des individus et des gouvernements aux impératifs de compétitivité. Troisièmement, la façon dont les politiques nationales d'éducation s'y ajustent dépend dans une large mesure des rapports de pouvoirs locaux, plus précisément de la place de certains groupes sociaux dans les réseaux globaux et de leur utilisation à usage interne de l'idéologie "globale"[202] » (Vinokur, 1999 : 1-2). De fait, les sociétés rurales qui composent l'essentiel du Burkina comme la société gourmantché ne considèrent pas de la même manière l'individu, la pauvreté et la scolarisation que les tenants des économies libérales. Et nous verrons combien –malgré leur faible poids politique- les gourmantchés de la Gnagna fonctionnent avec des logiques d'actions éloignées de celles de *l'homo oeconomicus* et travestissent les dispositifs et innovations scolaires mises en place.

L'influence néolibérale sur les politiques éducatives actuelles marque d'emblée une forte différence avec la conception de la société gourmantchée rurale telle que décrite dans les chapitres IV et V. Cette influence conditionne beaucoup d'options prises dans les politiques éducatives : elle favorise notamment, à sa manière, une diversification de l'offre scolaire ainsi que l'essor du bilingue et du non formel.

2.2 L'hétérogénéité de l'offre scolaire et la stratégie du « faire-faire »

Dès la fin du 19ème siècle, l'enseignement ne se réduisait pas aux écoles publiques coloniales, l'hétérogénéité de l'offre, plus ou moins forte selon les périodes est aujourd'hui en plein essor tant avec le développement des écoles confessionnelles, qu'avec celui des écoles privées laïques et de celles du tiers secteur.

2.2.1 Une offre scolaire hétérogène dès l'origine

Dès son origine, le système scolaire est marqué par une offre scolaire diversifiée : les écoles catholiques et les écoles islamiques sont déjà présentes à l'indépendance. L'enseignement chrétien, historiquement implanté, représente actuellement une voie non négligeable de l'accès à la scolarité dans le pays. L'enseignement chrétien est majoritairement catholique dans les colonies françaises[203]. Les écoles catholiques se développent dans la seconde moitié du 19ème siècle ; mais de 1903 à 1922, l'essor de cet enseignement est affecté

---

[202] « La doctrine internationale favorise en effet d'autant plus cette utilisation qu'elle occulte les conflits sociaux dont l'éducation est l'enjeu : on ne parle plus guère de "*politique*" d'éducation, mais de "*management*" de l'éducation » précise l'auteur (Vinokur, 1999 : 2).

[203] Il est plutôt protestant dans les colonies anglaises.

par la politique scolaire de la IIIème République, hostile aux congrégations. Ces écoles se sont principalement et d'abord implantées dans les pays côtiers où l'on retrouve actuellement les taux de scolarisation les plus élevés. En Haute-Volta, la première école de Pères blancs n'est ouverte qu'en 1901. Liée à l'évangélisation, mais aussi à la formation d'une élite, l'école catholique en Afrique attire dorénavant des familles de diverses obédiences et tend à perdre son aspect prosélyte (Lanoue, 2002). Les écoles chrétiennes offrent de fortes similitudes avec le système scolaire laïque. Les programmes et examens pour les matières non religieuses sont identiques et les deux types de scolarité rencontrent les mêmes difficultés pour l'extension de la scolarisation (notamment en terme de « rentabilité »)[204].

L'enseignement islamique, lui, est ancien en Afrique de l'Ouest. L'Islam a réalisé par la *Jihad* et le commerce une pénétration précoce en Afrique : il est présent dès le Xème siècle chez les Toucouleurs du Sénégal. Mais cette pénétration trouve une limite notamment au niveau de l'écriture : celle-ci ne se diffuse qu'auprès d'une petite élite et très peu de transcriptions de langues africaines sont réalisées (Goody, 1993). C'est à partir du XVIIIème et du XIXème et en confrontation avec l'Occident que l'Islam, pénètre plus en profondeur. Les écoles coraniques se développent alors : elles sont essentiellement fondées sur la mémorisation du Coran (et en partie la lecture et l'écriture de l'arabe). Faiblement institutionnalisées, elles recrutent des élèves de conditions sociales modestes ou de parents non scolarisés à l'école occidentale. Ces écoles ne sont généralement pas comptabilisées aujourd'hui dans les statistiques de scolarisation. Les écoles franco-arabes ou les *medersa* sont bien différentes : les élèves y apprennent la religion musulmane, la langue arabe, le français et les matières d'enseignement général. Les cycles sont calqués sur ceux de l'enseignement officiel. Ces écoles servent surtout à diffuser des valeurs religieuses et former une élite religieuse. L'enseignement islamique représente aujourd'hui parfois une alternative aux insuffisances des écoles publiques comme dans le cas du Mali décrit par Etienne Gérard (Gérard, 1997). Au Burkina Faso, en revanche, le développement des écoles islamistes est assez faible et récent, mais il semble prendre de plus en plus d'importance.

Mais actuellement, ce sont les écoles privées non confessionnelles qui se développent le plus rapidement. Implantées dans les grands centres urbains et présentes surtout au niveau du primaire et du secondaire, elles commencent petit à petit à l'être au niveau supérieur notamment avec des formations par Internet (formations de marketing, informatique, *managment* de projets, etc.). Les écoles privées non confessionnelles sont très hétérogènes. Les cours du soir par exemple en font partie et renforcent la disparité des stratégies de

---

[204] L'histoire de l'enseignement chrétien au Burkina Faso a été étudiée précisément dans la thèse de Maxime Compaoré (2003).

scolarisation (Compaore *et al*., 2003). De plus, la notion de privé couramment utilisée au Burkina Faso, comporte à la fois le secteur privé et le tiers secteur[205] qui se développe aussi beaucoup : écoles communautaires, écoles associatives, écoles d'ONG… Le Burkina Faso est l'un des pays du monde qui compte le plus d'ONG par habitant. Les ONG (en particulier les ONG catholiques) s'y sont développées après l'indépendance. Les grandes sécheresses des années 70 ont ensuite incité des ONG de types très divers à agir dans le pays. En 2000, le Burkina Faso comptait 223 ONG de taille internationale et des milliers de groupements alors que le pays ne compte que quelques 12 millions d'habitants (PNUD, 2000). Les ONG tiennent ainsi une place importante au Burkina Faso d'autant plus qu'elles sont l'un des principaux employeurs du secteur *formel* (fin mars 1996, elles employaient 2 443 personnes dont 2 151 nationaux) et d'importants pourvoyeurs de fonds (presque 108 millions d'euros de réalisations de 1991 à 1996) (PNUD, 2000 : 164). Dès la rencontre de 1989 à Koudougou, l'État encourage explicitement les ONG à ouvrir des volets éducatifs, ce qui est réalisé surtout en alphabétisation. En 1996, officiellement 296 ONG sont enregistrées au Burkina Faso dont deux tiers sont des ONG internationales (199) (Ministère des affaires étrangères du Pays Bas, 2003). Presque un tiers de l'ensemble des ONG (84) ont réalisé des interventions dans le secteur de l'éducation (source : idem). Parmi ces associations, Cathwell tient une place importante : elle s'occupe notamment des cantines scolaires qui ont joué un rôle central dans l'expansion du primaire formel et elle investit chaque année en moyenne plus de 1 000 millions de CFA dans l'éducation. Au niveau international également, les ONG prennent de plus en plus de poids dans le domaine éducatif et sont associées aux grandes politiques internationales. Ainsi, à Dakar en 2000, elles se sont unies pour faire porter leur voix grâce à la « Déclaration des ONG sur l'éducation pour tous » (Coll., 2000). Au niveau national burkinabè, les ONG et associations oeuvrant dans l'éducation sont (officiellement) regroupées dans un Secrétariat des ONG pour l'éducation, et elles participent aux missions conjointes qui assurent le suivi de l'avancée du PDDEB[206]. D'une façon générale, les écoles privées permettent un certain contournement des mécanismes de sélection de l'école publique mais restent dépendantes des politiques et subventions étatiques ainsi que des grandes organisations internationales. Les écoles privées d'entreprises laïques posent la question de la solvabilité des familles et de l'accroissement des inégalités, tandis que les écoles du tiers secteur posent des questions d'efficacité et d'homogénéité de l'offre scolaire.

---

[205] Des études d'économie font la distinction entre le secteur privé à but lucratif et celui à but non lucratif. La question est complexe et ne peut être résumée ici mais la distinction est pertinente pour l'analyse de nombreux sujets dont celui de l'éducation. Pour les notions de « Tiers secteur » et d'« économie sociale et solidaire », on peut se référer utilement aux écrits de Nadine Richez-Batestti (MCF économie, université de la Méditerranée) et de l'International Society for Third-sector Research (Site Internet : http://www.istr.org).

[206] Il existe même un Cadre de concertation des ONG et associations actives dans l'éducation de base (CCEB).

Écoles catholiques, écoles islamiques, écoles privées non confessionnelles… Marc Pilon (2004) fait le point sur l'importance quantitative des écoles privées dans l'évolution du champ scolaire. En 1960 au Burkina, le taux brut de scolarisation était de 6,5 % mais un peu moins de la moitié des élèves étaient scolarisés dans des écoles privées (40,7 %). Ces écoles privées étaient presque exclusivement catholiques : en 1960, il y avait seulement 7 écoles protestantes, quelques médersas (les premières ont été crées en 1955-1957) et aucune école privée laïque. En 1969, une ordonnance demande l'étatisation de toutes les écoles primaires privées catholiques : en 1970, le privé ne représentait ainsi plus que 2,8 % des taux de scolarisation. Mais cette période marque le début de la scolarisation dans le privé non confessionnel. Si le privé reste faible (moins de 10 %) jusqu'en 1997-1998, en revanche, il se développe très rapidement dans les années 90, et le privé laïque devient de plus en plus important : en 2000-2001, les écoles confessionnelles (toujours majoritairement catholiques) représentaient 54,8 % des écoles privées. Aujourd'hui, la scolarisation dans le privé reste un fait essentiellement urbain : près d'un quart des urbains sont scolarisés dans le privé (23,4 % en 2000-2001 contre seulement 3,7% en milieu rural). Le PDDEB prévoit qu'en 2010 20 % des enfants soient scolarisés dans des écoles primaires privées (secteur privé confessionnel, privé d'entreprises laïques et tiers secteur confondus)[207]. Cet objectif est censé être atteint notamment grâce à la stratégie du « faire-faire ».

2.2.2 La stratégie actuelle du « faire-faire »

Claude Dalbéra (2002) explique que cette stratégie a été initiée notamment à la Conférence de Jomtien (1990, année internationale de l'alphabétisation) où la Communauté internationale a opté pour une « vision élargie » faisant appel à une plus grande implication de la « société civile »[208] dans l'action et les financements. Le travail doit désormais se répartir entre l'État, animateur d'un triple cadre politique, technique et financier de soutien aux acteurs et la société civile, acteurs de cette stratégie « participative et concertée ». En Afrique subsaharienne, cette stratégie a été mise en oeuvre d'abord par le Sénégal qui lui a donné le nom de « faire-faire », par opposition au « faire » traditionnel de l'État en matière d'éducation. Elle a été reprise dans les nouveaux cadres d'action de l'Éducation pour Tous (Johannesburg, 1999 – Dakar, 2000).

Le Burkina, lui, a développé depuis le début -comme nous l'avons vu- une forte implication de la « société civile » parallèlement à l'État en particulier en matière de non

[207] Je détaille, ce ne sont pas les termes du PDDEB.
[208] Pour une critique du concept de « société civile », voir l'écrit de Maxime Haubert (2000).

formel. Dans les années 90, c'est notamment l'encouragement aux opérateurs du tiers secteur qui a permis un fort développement de l'alphabétisation : 1800 centres en 1990 à près de 5000 centres à la fin de la décennie (Dalbéra, 2002). L'objectif du Plan décennal étant d'atteindre 40 % d'alphabétisation en 2010, cela signifie qu'il faut passer d'environ 1,3 millions à 3 millions d'alphabétisés. Pour atteindre cet objectif, l'État, doit selon Dalbéra, appliquer la stratégie du « faire-faire » et agir : « Tant sur le plan politique (lois, décrets, structuration institutionnelle, concertation générale, suivi-évaluation, etc.), que sur le plan technique (mesures d'accompagnement des acteurs en terme de renforcement des capacités, notamment grâce à la formation et la recherche par l'INEBNF), et que sur le plan financier (ouverture d'un guichet national de financement des activités d'alphabétisation/formation –FONAENF- et prise en compte du non formel dans l'ensemble des procédures et activités des plans d'action du PDDEB, notamment concernant le volet génie civil/infrastructures éducatives et les micro-projets locaux visant la qualité) ». L'auteur précise que « La stratégie du "faire-faire" est différente du "faire" (campagnes d'État), du "faire avec" (moitié pour l'État, moitié pour les ONG comme dans les années 90), du "laisser faire" (désengagement de l'État), mais elle reste une stratégie du "faire ensemble" » (Dalbéra, 2002 : 1).

Cette stratégie du « faire-faire » qui se démarque d'un simple retrait de l'État l'entérine cependant d'une certaine manière. Elle est pensée par certains dans une lignée idéologique particulière : « Tout le monde a enfin compris que la question d'éducation doit cesser d'être l'apanage d'un État-Providence tenu d'assurer la gratuité de l'éducation à tous » explique une étude demandée par le gouvernement (MEBA, 2004c : 16). La stratégie du faire-faire réussit ainsi le tour de force de satisfaire à la fois des personnes politiquement « à gauche » et les néolibéraux : c'est en partie la confusion des termes « secteur privé » et de « société civile » qui permet le consensus. La « société civile » tout comme le « secteur privé » comprend à la fois les entreprises et les ONG. Les discours de la Banque mondiale développent des valeurs censées être communes pour en asseoir d'autres (voir chapitre suivant). En milieu urbain (où la solvabilité est plus grande et la demande d'éducation plus forte), la stratégie du faire-faire favorise le développement d'entreprises d'éducation très hétérogènes : élitistes et de grande qualité pour les uns ; de qualité inférieure aux écoles publiques pour les autres. En milieu rural, ce sont surtout les écoles et centres éducatifs d'ONG qui se développent. Ainsi, la DREBA de l'Est est la troisième DREBA (après le nord et le plateau central) où l'INEBNF (Institut national de l'éducation de base non formelle) a recensé le plus d'opérateurs du non formel (36 opérateurs). C'est aussi la région qui a eu le plus de dossiers acceptés (33) lors de la première année d'existence du FONAEF et elle reste

les années suivantes parmi les régions ayant le plus de dossiers acceptés par cette institution (FONAEF, 2005).

La stratégie du « faire-faire » observée au Burkina s'insère dans des normes idéologique globales : « L'État doit : réduire les dépenses publiques d'éducation ; considérer l'instruction comme un service (presque) comme les autres, et non comme une "institution" collective de socialisation des jeunes s'imposant à tous les citoyens, i.e., dans les pays à système éducatif centralisés, renoncer à son monopole de production ; dstribuer les pouvoirs de décisions, de financement et de contrôle entre les acteurs de manières à ajuster, quantitativement et qualitativement, la production des services d'enseignement au plus près de la demande (décentralisation et autonomie des établissements) ; assurer la transparence des marchés des services d'éducation, condition hors marché de leur efficacité ; assurer, par des modalités adéquates de financement, l'égalité des chances au départ dans la mesure où l'inégalité entraînerait un sous investissement éducatif[209]» (Vinokur 1999 : 8). L'État est ainsi réduit à un rôle de coordonnateur gestionnaire : « En répartissant les pouvoirs de décision entre le global d'une part, et l'infra-national d'autre part, il participe de l'entreprise qui vise à vider l'État-nation de son contenu de solidarité collective. Mais ce sont les gouvernements nationaux qui sont appelés à mettre en œuvre ce modèle, de même que ce sont eux, qui, en libérant de toute entrave la circulation des capitaux, ont permis la globalisation » (idem : 9). Ce modèle est appliqué différemment selon les pays : les pays qui recherchent avant tout la compétitivité (pays développés hors USA et UK, Brésil, Chili depuis 1990) appliquent certaines recettes de la BM mais accroissent les dépenses publiques d'éducation et l'État intervient directement. Dans les pays sous ajustement structurel dont le but essentiel est de réduire les dépenses publiques d'éducation, l'application du modèle gestionnaire est limité par la prétention à améliorer les résultats pour un coût moindre : les résultats sont peu probants : baisse de qualité, accroissement des disparités régionales, etc. (Vinokur, 1999 : 10). L'auteur signale pour terminer que l'« On constate que les pays qui tendent à appliquer le plus fidèlement le modèle dominant de management du système éducatif sont ceux où l'inégalité des revenus est la plus forte » (idem). Par ailleurs, la stratégie du faire-faire favorise la troisième tendance actuelle qui nous intéresse : le développement d'expériences alternatives de dispositifs non formels et bilingues.

[209] Par exemple, « un système de prêt est le meilleur moyen, non seulement d'égaliser les chances individuelles, mais de contraindre les individus à un calcul économique rationnel dans la mesure où ils devront rembourses » (Vinokur, 1999 : 8).

2.3 L’essor des dispositifs non formels et bilingues

Ces dispositifs concernent les petits de 3 à 6 ans (Bisongo), les enfants de 7/9 à 12/15 ans (écoles satellites, écoles bilingues, CBN1), les jeunes et les adultes (CBNF, CPAF, voir annexe 1)[210]. Tous ces dispositifs ont des objectifs en commun : accroître les taux de scolarisation en faveur des plus démunis et augmenter la qualité de la scolarisation grâce notamment à l’adaptation au milieu. L’adaptation au milieu comprend ici l’implication (organisationnelle et financière) de la communauté, l’usage de la langue locale, la valorisation de savoirs locaux (culture locale), et la réalisation d’activités pratiques et/ou productives. Tous ces dispositifs existent dans la Gnagna et font partie de mon enquête (sauf les Bisongo qui n’ont pas été enquêtés).

2.3.1 Les Bisongo

La Réforme de l’Éducation de 1976 prévoyait de développer le préscolaire et le premier centre d’éducation préscolaire situé en milieu rural a été ouvert en 1979. En 1984, sous la tutelle administrative et technique du Ministère de l’Essor Familial et de la Solidarité Nationale (MASSN), des « Garderies Populaires » pour les enfants de 3 à 6 ans ont été créées (il existait 30 garderies en 1985). Selon l’UNICEF et le MASSN « Les frais scolaires étaient trop élevés pour les pauvres. Ensuite, bien qu’elles fournissent des services divers comme les soins premiers ou l’alimentation, [les garderies populaires] n’ont pas adopté l’approche intégrée et ont mis l’accent sur la préparation de l’enfant pour le cycle primaire. Par conséquent, elles ont servi en grande partie aux familles aisées de milieu urbain » (UNICEF, MASSN, 2005b : 1). De 1995 à 1998, des expériences sont réalisées par l’UNICEF et le MASSN pour l’encadrement de la petite enfance dans les milieux ruraux ou périurbains (les milieux urbains plus riches sont dotés de crèches privées). Et en 1998, les expérimentateurs décident de travailler sur un continuum éducatif et de rattacher le préscolaire au Ministère de l’Enseignement de Base et de l’Alphabétisation (MEBA). Dans cette optique, le PDDEB reconnaît le développement de la petite enfance comme un sous-système de l’éducation de base qui prend désormais en compte les enfants de 3 à 8 ans. En 1997, l’UNICEF en collaboration avec le (MASSN) créé les Bisongo « Centres communautaires pour le

[210] Il existe aussi des écoles communautaires mises en place par l’association Save the Children, l’État et les communautés, elles relèvent du non formel. Elles utilisent le bilinguisme et ne suivent pas le programme du primaire, mais les plus jeunes peuvent espérer intégrer l’école classique en CE2 ou CM1. A ma connaissance, il n’en existe aucune dans la Gnagna contrairement aux autres dispositifs décrits ici. Au Burkina Faso, on utilise la langue locale comme outil pour faciliter l’apprentissage du français, qui reste la seule langue d’enseignement les dernières années contrairement à ce qui se pratique dans d’autres pays.

développement intégré de la petite enfance en milieu rural ou périurbain. Le Bisongo est un centre d'encadrement non formel ouvert aux jeunes enfants de 3 à 6 ans. A l'opposé de l'école maternelle formelle, il a comme priorité de fournir aux enfants un meilleur environnement de vie mettant l'accent sur les bonnes conditions sanitaires, nutritionnelles, hygiéniques, d'encadrement/éducation et de protection sociale et juridique » (UNICEF, MASSN, 2005b : 1). Les deux institutions résument les objectifs des Bisongo ainsi : « Premièrement, favoriser le développement intégral des jeunes enfants de 3 à 6 ans ; deuxièmement, contribuer à libérer les petites filles et les femmes respectivement pour l'école et pour les activités génératrices de revenus ; troisièmement, contribuer à la scolarisation des enfants, surtout des filles, en facilitant une transition harmonieuse de la petite enfance à l'école primaire ; quatrièmement, sensibiliser les parents sur les droits des enfants et renforcer l'initiative et l'engagement des familles et des communautés à la prise en charge intégrale des enfants de trois à six ans ; cinquièmement, assurer une coordination multisectorielle débouchant sur une offre intégrée de services (santé, nutrition, éducation) financièrement et culturellement accessibles aux communautés et permettant le bien-être du jeune enfant » (UNICEF, MASSN, 2005b : 2).

En 2005, il existait 33 Bisongo (dont 5 dans la Gnagna), prenant en charge 2 659 enfants (dont 342 dans la Gnagna avec 144 garçons et 198 filles). Les Bisongo ne faisant pas partie de mon enquête, je ne les décrirai pas en détail, mais quelques points sont intéressants à noter en ce qui concerne l'évolution du rapport à l'institution et au savoir scolaire dans la Gnagna. Après une séance de sensibilisation dans le village, trois encadreurs ont été choisis (« les petites mamans ») ; elles sont rémunérées uniquement par les contributions des villageois. Un Comité de gestion (COGES) est formé (avec 7 membres du village et une représentante des petites mamans) ainsi qu'une AME (Association des mères éducatrices). Les enfants font des activités d'éveil : « Dans chaque Bisongo trois petites mamans ont la tâche de conduire des activités d'éveil et de stimulation sensori-motrice des enfants selon trois groupes de vie (3-4 ans ; 4-5 ans ; 5-6 ans). Plusieurs supports sont ainsi utilisés par les petites mamans parmi lesquels il y a les contes et devinettes, ainsi que le matériel ludique extérieur (balançoires, toboggans...) et intérieur (puzzles, boîtes à images,...) » (idem : 6). Les enfants sont sensibilisés aux questions d'eau, d'hygiène et d'assainissement d'où la nécessaire présence d'infrastructures (pompe à eau, latrines, etc.) dans ces centres. Ils doivent bénéficier d'un suivi médical et d'une protection sociale et juridique (obtention des actes de naissance notamment). Les Bisongo sont implantées à côté d'écoles et généralement d'écoles satellites. Une étude réalisée par FASAF et CERFODES pour l'UNICEF et le MASSN (UNICEF, MASSN, 2005a) fait un bilan globalement positif des Bisongo : en plus d'un développement

personnel général, « Les enfants Bisongo produisent par rapport aux autres enfants de meilleurs résultats qui sont très nets dans les petites classes. Certes les écarts se réduisent au fil du temps entre eux et les autres enfants, mais l'intérêt des Bisongo est qu'ils préparent effectivement l'enfant à affronter l'école sans un grand dépaysement » (op. cit.). L'effet semble également positif pour l'implication des parents dans la future scolarisation de leurs enfants et pour la promotion des femmes. Mais un des problèmes principaux réside dans le manque de motivation des petites mamans. Dans les deux Bisongo que j'ai visités, la communauté ne payait pas les petites mamans (ce qui reste un bon baromètre de l'intérêt communautaire) et celles-ci se « payaient » sur les vivres Catwell distribués. Les Bisongo concernent la tranche d'âge que j'ai décrite dans l'analyse de l'éducation gourmantchée juste après le sevrage. Pour les enfants de plus de 6 ans, ont été mises en place par l'UNICEF des écoles satellites.

2.3.2 Les écoles satellites

En 2003, il y avait 229 écoles satellites au Burkina avec 16 705 élèves dont 41 % de filles (ADEA 2003). Les écoles satellites créées avec le soutien financier de l'UNICEF en 1995 sont des écoles de trois classes (CP1, CP2, CE1) dont j'ai déjà souligné la similitude avec les écoles rurales post-indépendances (CER) soutenues par l'UNESCO. Elles sont implantées dans les villages sans écoles pour des enfants de 6/7 à 9/10 ans qui rejoindrons pour le CE2 une « école-mère » (chaque école satellite étant rattachée à l'école classique la plus proche située généralement entre 3 et 10 km). L'objectif est d'accroître les taux de scolarisation en rapprochant l'école du domicile des enfants les trois premières années, en favorisant la scolarisation des filles (dont le recrutement est fait à égalité avec les garçons) et en intégrant l'école à la communauté (avec le recrutement d'un maître issu de la communauté et l'utilisation des langues nationales et de la culture locale selon la méthode Tin tua[211]). Ces écoles ont comme les Bisongo des COGES et des AME. Les formateurs sont recrutés à un niveau inférieur à celui des instituteurs classiques (souvent CEP au lieu de BEPC). Ils sont payés presque la moitié moins, le reste de leur rémunération étant censé être pris en charge par la communauté. En pratique, les maîtres des écoles que j'ai visitées ne reçoivent rien de la communauté.

D'après l'étude menée par Daniel Barreteau, André Batiana et Anselme Yaro (1999), les élèves des écoles satellites ont de meilleures résultats en CE1 que les autres. 31 écoles

[211] L'UNICEF a retenu la méthode Tin tua pour les écoles satellites tandis que le gouvernement a retenu la méthode ALFAA de l'OSEO pour les écoles bilingues.

satellites (849 élèves) et 25 écoles-mères (983) ont été évaluées avec un test général en mathématique et français, un test poussé en français, et un relevé de notes des compositions trimestrielles : les ES bilingues ont de meilleurs résultats que les écoles classiques monolingues surtout en mathématique (écart positif de 2,9) mais aussi en français (écart positif de 1,8). Comme dans la plupart des études, la multiplicité des paramètres ne permet pas de conclusions absolues. Néanmoins, dans la mesure où des conditions importantes pour la réussite scolaire, comme le niveau de formation et de rémunération des maîtres, ne sont pas bonnes dans les écoles satellites, les bons résultats des enfants des ES semblent prouver ici plus qu'ailleurs l'importance du bilinguisme comme facteur de réussite scolaire. Le bilinguisme n'est cependant pas le seul facteur de réussite dans les ES : selon les directeurs des écoles enquêtées par Barreteau, les facteurs de réussite sont l'utilisation de la langue locale, mais aussi le suivi des superviseurs, la formation continue des professeurs et les effectifs réduits des classes (Barreteau *et al.*, 1999).

D'après mes observations et entretiens, les familles utilisent toutes les innovations et en particulier les écoles satellites comme s'il s'agissait de dispositifs classiques. De fait, nous verrons que toutes les innovations implantées suite « à des demandes de la population » (les Bisongo, les ES, les écoles bilingues etc. ne sont officiellement construits que si le village en fait expressément la demande) sont en réalités proposées de l'extérieur (soit par une ONG soit par un service Étatique qui explique à la communauté comment formuler une demande). Les villages n'ayant aucun dispositif scolaire acceptent car ils n'ont pas d'autres propositions. Dans d'autres cas, le village fait une demande d'école et on leur explique qu'il est seulement possible d'avoir tel ou tel dispositif scolaire alternatif. Mais ils ne souhaitent pas donner davantage d'argent que les autres villages pour envoyer leurs enfants à l'école (en payant le maître). Et dans le cas des ES, ils ne souhaitent pas non plus envoyer leurs enfants très loin après le CE1 alors qu'il y a une école dans leur village : le transfert des élèves dans les écoles-mères est ainsi également difficile. En raison de cette difficulté, l'UNICEF et le gouvernement ont décidé de transformer petit à petit les écoles satellites en « écoles bilingues de proximité » comprenant l'ensemble des classes amenant au Certificat d'études primaire. Mais il n'est pas encore précisé la manière dont coexisteraient ces écoles bilingues de proximité avec les écoles bilingues existantes surtout si ces dernières venaient à être généralisées. En 2005, il existait 39 écoles satellites dans la Gnagna. Actuellement, il est

projeté que les écoles satellites soient transformées en écoles bilingues (MEBA, OSEO, 2006)[212].

2.3.3 Les écoles bilingues

En 1992, l'OSEO crée des écoles bilingues avec ELAN-Développement (en appui technique) et l'association Manegdbzãnga de Loumbila (pour la mise en oeuvre opérationnelle) en associant les services techniques de l'État[213]. Ces écoles sont destinées aux enfants de 9 à 14 ans (avec une parité filles/garçons dans le recrutement) qui n'ont pas pu aller à l'école et qui sont déjà alphabétisés. ELAN-D et l'OSEO ont créé pour ces écoles la méthode de l'Apprentissage de la Langue Française à partir des acquis de l'Aphabétisation ALFAA. Elle vise à apprendre aux élèves le programme de l'école primaire en 4 ans, pour qu'ils puissent se présenter au CEP et entrer en 6ème. Le français est appris à partir de la seconde année puis est utilisé comme médium d'enseignement la troisième et la quatrième année. Des outils en langue ont été produits, résultats de la traduction de manuels de calcul, de sciences de l'observation, d'histoire et géographie. Des volets « cultures et productions » font également partie du programme avec des aspects techniques et productifs (élevage, agriculture, maraîchage, tissage…) et des volets culturels et d'éducation civique (avec la participation de personnes ressources de la communauté pour connaître l'histoire du village, les contes, les chants, les instruments de musique, etc.). Les maîtres sont deux jeunes du village ayant le niveau de la classe de seconde (formateur en langue) et celui de la classe de terminale (formateur en français) et reçoivent des cours de formation à la transcription et à la lecture des langues nationales ainsi qu'à l'enseignement des disciplines retenues.

Cette expérience réussie a été transformée en écoles bilingues pour enfants d'âge scolaire présentant globalement les mêmes caractéristiques si l'on excepte le fait qu'elles s'adressent désormais à des enfants non alphabétisés et dure cinq ans au lieu de quatre. Sur la demande des associations impliquées, la participation de l'État a été grandissante notamment au travers de la mise à disposition d'enseignants. La mise en place de ces écoles est aujourd'hui faite par l'État qui les a reconnus récemment. L'OSEO est le partenaire technique et financier, l'ambassade des Pays-Bas, la coopération Suisse, Intermon-Oxfam et l'Église catholique accompagnent aussi financièrement ces écoles. Après un bilan sur les dispositifs bilingues (MEBA, OSEO, 2006) et un travail de la DGCRIEF sur les curricula du primaire

[212] Ce qui ne manquera pas de poser un problème d'aire d'influence entre différents opérateurs puis que les écoles satellites utilisent les méthodes Tin Tua d'enseignement du français comme langue seconde et que les écoles bilingues utilisent la méthode OSEO.
[213] Créée, elle, en 1991.

(MEBA, DGCRIEF, 2006), il est actuellement envisagé de transformer toutes les écoles primaires en écoles bilingues. L'OSEO expérimente aussi la mise en place d'un continuum éducatif comprenant des espaces éducatifs d'éveil (enfants de 3 à 6 ans), des écoles bilingues (enfants de 6 à 14 ans) et des dispositifs post-primaires spécifiques (collèges multilingues spécifiques pour les plus de 14 ans[214]). Diverses études montrent que ces écoles bilingues ont de bons résultats au CEP (meilleurs que dans les écoles classiques) mais sans qu'il soit possible de déterminer la variable clef de cette réussite (les conditions de l'expérimentation étant bien meilleures que dans les écoles satellites). Il y a seulement deux écoles bilingues dans la Gnagna et il s'agit d'écoles classiques en voie de transformation (non de création d'écoles nouvelles).

2.3.4 Les Centres *Banma Nuara* (CBN)

En 1995, l'association Tin tua met en place les Centres *Banma Nuara*[215] (CBN). De la même manière que l'OSEO, l'institution a expérimenté la méthode pédagogique par un travail avec des alphabétisés souhaitant apprendre le français et l'a progressivement adapté pour différents groupes d'âges. Aujourd'hui, les CBN1 sont destinés aux enfants de 7/9 ans qui n'ont pas pu aller à l'école. Comme ils s'implantent dans des villages sans école, ils ont tendance à être fréquentés par des enfants d'âge scolaire normal 6/7ans et ressemblent ainsi aux écoles bilingues mises en œuvre par l'État (seule la méthode pédagogique change). Ils sont d'ailleurs considérés comme des écoles primaires par l'État qui les fournit en matériel et forme en partie les enseignants qui doivent participer aux Groupes d'animations pédagogiques (GAP) comme les instituteurs classiques. Les CBN2 destinés aux adolescents (« CBN2 jeunes » 10-15 ans) et aux adultes (« CBN2 adultes » 15-30 ans) correspondent aux centres d'apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) qui sont des cycles complémentaires de l'alphabétisation[216]. Dans la Gnagna, seul Tin tua propose des centres A3F. Les CBN1 pour les enfants durent 5 ans comme les écoles bilingues de l'État (au lieu de 6 ans dans les écoles dites classiques), et les CNB2 comportent 4 années d'apprentissage (comme les écoles bilingues post alphabétisation de l'OSEO). La méthode utilisée est appelée simplement « Tin tua »[217] : en cas de généralisation des écoles bilingues, il n'est pas précisé les modalités de coexistence entre les CBN1 (méthode Tin tua) et des écoles bilingues (méthodes ALFAA de l'OSEO). Les taux de réussite au CEP sont meilleurs pour les CBN que

---

[214] Il en existe actuellement deux.
[215] *Banma Nuara* signifie « la connaissance éveille, émancipe ».
[216] Les CBN2 Jeunes sont considérés parfois comme des CBNF.
[217] J'aurai l'occasion de la décrire en détails partie IV.

pour les écoles classiques mais l'analyse de ces résultats est, tout comme pour l'OSEO, délicat en raison des autres paramètres en jeu. Il existait en 2005, 11 CBN (1 et 2) dans la Gnagna. Le système Tin tua est globalement assez performant même s'il présente un certain nombre de difficultés sur lesquelles je reviendrai.

2.3.5 Les Centres d'éducation de base non formelle (CBNF)

Créés en 1995 dans la même démarche que les ES par l'UNICEF, les CBNF s'intéressent à la tranche d'âge de 12 à 15 ans. Selon l'ADEA, ce sont « des structures d'éducation non formelle qui intègrent de manière indissociable les apprentissages instrumentaux en langue nationale, les acquisitions de connaissances et compétences pour la vie et des formations pratiques pré-professionnelles en rapport avec les besoins spécifiques et les capacités du milieu à assurer les dits-apprentissages. Cette formation pré-professionnelle consiste à bâtir une guidance professionnelle et à asseoir une maîtrise des gestes techniques de base. Les CBNF accueillent les jeunes des deux sexes non scolarisés ou déscolarisés, âgés de 12 à 15 ans » (ADEA, 2003, non paginé). Comme pour les écoles satellites et les Bisongo, ils demandent la participation de la communauté (COGES, AME, etc.). En 2003, il existait au Burkina Faso 52 CBNF totalisant un effectif de 2 952 apprenants. Le devenir des jeunes sortant de ces centres est très problématique (pas de diplôme, pas de subventions à l'installation…), le statut des formateurs est précaire, les fonds alloués sont assez bas (centres sous-équipés). Le système est notoirement insuffisant. Un « Plan d'Action pour la Re-médiation des CBNF » a été lancé en mars 2003. Il n'existe pas à ma connaissance de CBNF dans la Gnagna, Tin tua est en train d'expérimenter deux pré-CBNF qui ont fait partie de mon enquête.

2.3.6 Les Centres d'alphabétisation

« L'analphabétisme est une barrière majeure à la réduction de la pauvreté » déclare la Banque mondiale qui insère ainsi l'alphabétisation dans sa stratégie de lutte contre la pauvreté (BM, 2001 : 1). Selon cette institution, l'Éducation de base des adultes (EBA) doit contribuer à l'atteinte des objectifs de l'EPT : stratégie pour installer des écoles à base plus communautaires, réduction des inégalités de genre, renforcement des pauvres et de leurs

communautés[218], amélioration de la santé des enfants (mères alphabétisées), développement « des logiques d'entreprenariat et de transactions commerciales » (BM, 2001).

Au Burkina Faso, le Second forum national sur l'alphabétisation (MEBA, DGAENF, 2004) a proposé de nouveaux curricula, élaborés selon une entrée par les compétences et organisés en deux cycles (qui reprennent les cycles de 1990 et les modifient). Désormais, « Les curricula, de par leurs contenus, ambitionnent de réaliser deux types de profils : le profil alphabétisé de base qui est conforme au cycle d'alphabétisation/formation de base, et celui d'alphabétisé fonctionnel correspondant au cycle optionnel » (MEBA, DGAENF, 2004 :12). L'alphabétisation de base comprend les deux cycles déjà connus de 300 heures chacun (AI et FCB), mais une attestation finale d'alphabétisé doit être donnée en cas de succès. L'alphabétisation initiale (AI) vise la maîtrise des connaissances instrumentales dans les langues nationales (lecture, écriture et calcul écrit) et le renforcement des valeurs sociales et civiques. La Formation Complémentaire de Base (FCB) est une phase de consolidation du premier niveau. Son programme porte sur la langue, les mathématiques, l'histoire, la géographie, le civisme, la santé, l'agriculture, l'élevage et l'environnement (MED, 2004). Les contenus sont répartis en quatre domaines : la langue, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre (sciences naturelles) et les sciences sociales. Le nouvel alphabétisé doit avoir les compétences suivantes : savoir lire et comprendre un texte lié à la profession et à l'environnement, pouvoir s'exprimer par écrit dans toutes les circonstances, maîtriser les mécanismes des quatre opérations et résoudre des problèmes pratiques liés à la vie quotidienne, avoir acquis des connaissances, des valeurs socioculturelles et des connaissances techniques et professionnelles qu'il peut appliquer, pouvoir assumer des responsabilités aux plans social, économique et politique. « Bref, le profil en fait un agent de développement dans son milieu » (MED, 2004).

Le dernier cycle optionnel comprend désormais plusieurs possibilités : en plus des Formations Techniques Spécifiques (FTS) de durées variables, l'apprenant peut officiellement choisir une formation en Culture scientifique et technique (CST) de 600 heures ou l'Apprentissage du français fondamental fonctionnel (A3F) de 1200 à 2400 heures minimum. Les formations techniques spécifiques (FTS) visent à doter les néo-alphabétisés de compétences qui leur sont nécessaires pour mener les différentes activités socio-économiques "porteuses" dans leur localité ou région (apprentissage de métiers, d'Activités génératrices de revenus). Les formations en Culture scientifique et technique correspondent de fait à un

---

[218] Le renforcement des pauvres et de leurs communautés est inclus dans la stratégie de bonne gouvernance de la Banque mondiale : « La reconnaissance par la Banque mondiale du rôle de la société civile pour la Bonne gouvernance et dans la lutte contre la pauvreté souligne l'importance des effets d'un tel renforcement » (BM, 2001 : 1).

approfondissement des deux premières années. Le niveau est censé se rapprocher de celui des classes de CM2. Quant à l'apprentissage du français fondamental, coexistent toujours les deux méthodes : la méthode ALFAA (Acquisition de la Langue Française à partir des Acquis en Alphabétisation développée par l'OSEO et Manegdbzânga) et la méthode Tin Tua (qui insiste sur l'oralité). Bien que ces méthodes soient proches et malgré les demandes de différents partenaires, les deux institutions n'ont pas produit de méthode commune généralisable à l'ensemble du territoire[219].

Les centres d'alphabétisation font partie de mon enquête dans la Gnagna, nous verrons donc leur fonctionnement et leurs difficultés au quotidien, mais notons déjà quelques éléments soulignés par les rapports (MED, 2004) concernant le matériel didactique, les formateurs et le suivi. A l'échelle nationale (dans la Gnagna le problème est atténué grâce à la politique éditoriale de Tin tua), les contenus de formations sociales et civiques sont souvent dépassés et n'intègrent pas par exemple des formations sur le VIH/SIDA, la démocratie, les droits humains, etc. Par ailleurs, les matériels didactiques produits sont insuffisants en qualité (contenus) et en quantité, et leur disponibilité varie très fortement d'une langue à l'autre en raison du manque de politique de promotion des langues nationales. En ce qui concerne les animateurs de centres des deux premiers niveaux, ils proviennent soit du non formel soit du formel (essentiellement de l'école primaire, CM1/CM2). Leur formation initiale durant de trois semaines à un mois qui porte sur la transcription des langues et l'andragogie est insuffisante (bien que cela soit variable, par exemple dans la Gnagna les formations Tin tua sont généralement plus longues que celles des autres opérateurs). Les formateurs des FTS proviennent des structures déconcentrées de l'État (les Ministères techniques) et des communautés ; ils se contentent souvent de formations basées sur l'oralité (en langues nationales ou en français moyennant l'appui d'un traducteur). Les programmes A3F, quant à eux, sont peu développés : ils manquent de subventions et peu d'opérateurs ont le personnel nécessaires pour enseigner dans ces centres (c'est-à-dire des formateurs ayant une bonne connaissance du français et des méthodes pédagogiques bilingues). De plus, lors qu'ils existent, peu de néo-alphabétisés y accèdent car leur coût est relativement élevé. D'une façon générale, il existe très peu de centres de troisième cycle (FTS, CST A3F) et les apprenants n'ont donc pas de « choix optionnel » à faire : souvent, lorsqu'ils ne veulent pas perdre leurs acquis, ils se réinscrivent en second cycle (FCB) voir reprennent AI et FCB. Le suivi-évaluation des formations est assuré par des superviseurs eux-mêmes encadrés par des coordonnateurs et par des responsables FTS. Il existe peu de responsables FTS (ces derniers

[219] Cet état de fait est compréhensible par la logique qui règne dans le milieu des « entrepreneurs de l'éducation », voir plus bas.

proviennent des structures déconcentrées des ministères techniques ou des ONG et maîtrisent rarement la langue nationale concernée) ; et les superviseurs coordonnateurs font souvent un suivi relâché des centres. Comme le souligne le rapport du MED (2004), « La re-fondation des cycles de formation telle que présentée ci-dessus appelle la formation des acteurs à tous les niveaux » mais il n'existe pas de formation en alphabétisation dans les ENEP et à l'ENSK même pour les acteurs en cours d'emploi bien que ceci soit en préparation.

Les résultats des centres d'alphabétisation sont à manier avec délicatesse. Les opérateurs généralement présentent des résultats qui ne tiennent pas compte des taux d'abandon (ils calculent le taux de réussite selon les inscrits à l'examen). Le FONAEF, lui, présente des résultats pour 2004 de 62 % pour la AI et 73 % pour la FCB qui tiennent compte des abandons mais non des réinscriptions : « Certains opérateurs reconnaissent aussi que des déclarés alphabétisés se réinscrivent souvent aux campagnes suivantes par manque d'occasions d'exercer leurs savoirs et par volonté de les conserver ou de les enrichir. Pourtant, chaque année, les taux de réussite sont cumulés pour calculer la progression du taux d'alphabétisation, alors que les taux de réussite ne sont pas durables dans le temps, et que certains néo-alphabètes sont comptabilisés plusieurs fois » (Melle, 2005). Les taux de retours à l'analphabétisme sont également très élevés : « La durée d'apprentissage est de 60 jours pour la AI et de 50 jours pour la FCB, sans compter les jours d'absence, il est facilement compréhensible qu'en très peu de temps les connaissances soient perdues. Il faut tenir compte aussi du fait que la capacité d'assimilation de nouvelles connaissances chez les adultes est beaucoup plus faible que pour des enfants et qu'entre les deux cessions de formation, 10 mois s'écoulent où les apprenants laissent les cahiers de côté » (Melle, 2005). Dans les statistiques nationales, on compte ainsi parfois comme alphabétisés des personnes qui ont perdu leurs acquis. Pilon et Kaboré insistent sur ce problème de l'information relative à l'alphabétisation : « Contrairement aux taux de scolarisation qui utilisent au numérateur l'effectif des enfants scolarisés une année donnée fournit par les statistiques scolaires, il est impossible de produire annuellement l'effectif réel des personnes alphabètes (caractéristique qui peut être perdue ; phénomène du retour à l'analphabétisme). C'est à partir de données d'enquêtes et surtout de recensements généraux de la population que sont produits les taux d'alphabétisme, sur la base d'une information de nature déclarative (sans contrôle des compétences attendues) et généralement collectée auprès d'une même personne, le « chef de ménage ». C'est dire combien il convient d'être prudent dans l'interprétation des niveaux d'alphabétisme et de leur évolution. Et les statistiques de personnes alphabétisées, produites par les structures oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, sont notoirement insuffisantes et souffrent d'un manque de fiabilité » (Pilon, Kaboré, 2003 : 44).

Nous avons vu que ces dispositifs avaient des objectifs en commun et des approches semblables, mais aussi des difficultés similaires (bien qu'elles soient omises dans les rapports officiels) : la faible compréhension des populations pour des dispositifs, la difficulté de réaliser des expérimentations réalistes (ces phases étant toujours plus coûteuses que ce que permettrait des phases d'extension), la précarité des formateurs… et les rivalités inter-institutionnelles. Les écoles de l'OSEO et les centres Banma Nuara de Tin tua sont parmi les dispositifs qui fonctionnent le mieux mais n'échappent pas au dernier écueil cité[220].

3 Le développement des écoles dans la Gnagna

Les écoles ont été implantées tardivement dans la Gnagna : Bogandé 1947, Mani 1954, Piéla A[221] 1959, Samou 1962 (département de Bogandé), Thion 1965, Liptougou 1966, Bilanga A 1966. Toutes les autres ont été créées après 1982 (sauf trois exceptions). Plus de la moitié des écoles de la province a été construite après 1991. De manière globale, parmi les écoles existantes en 2000 **:** 2 % avaient été implantées avant 1960, 5 % de 1961 à 1970, 2 % de 1971 à 1980, 39 % de 1981 à 1990 et 52 % de 1991 à 1999 (FC Ouédraogo, 2004). La Gnagna et les quatre autres provinces de la Région Est (qui correspondent globalement à l'ancien empire gourmantché) sont classés parmi les 20 provinces prioritaires du PDDEB. En 1994, Yacouba Yaro (1994) distingue trois zones : les provinces Nord et Est avec un TBS entre 9 et 20 % (zone sahélienne), la province Centre avec un TBS entre 20 et 40 % (zone soudano-sahélienne), et l'Ouest avec un TBS supérieur à 30 % (zone soudanienne) ; ces disparités sont toujours présentes aujourd'hui. En accentuant les inégalités (rural/urbain, femme/homme, pauvre/riche, etc.), le « processus de scolarisation » pour reprendre l'expression de Lange, semble avoir participé à la stratégie d'une élite urbaine et lettrée dont des provinces comme la Gnagna sont généralement exclues. La Gnagna compte actuellement (année scolaire 2004-2005) 174 écoles, 1 lycée-CEG[222] et cinq CEG pour une population

---

[220] Nous allons voir quelques données chiffrées en matière d'éducation formelle et non formelle. Mais l'on ne dispose pas de chiffres fiables pour décrire la proportion des enfants de la Gnagna en âge d'aller à l'école primaire présents dans chaque dispositif. Pour proposer malgré tout -à partir des données et observations disponibles- un *ordre de grandeur* approximatif, disons qu'environ 70% de ces enfants vont à l'école classique, 20% dans des écoles satellites et 10% dans des CBN ou dans d'autres dispositifs du non formel pour les trois première années de leur scolarisation (après les écoles satellites laissent la place aux écoles-mères).

[221] Lors qu'il y a plusieurs écoles dans une petite ville, on les désigne par ordre chronologique d'ouverture par des lettres : Piéla A, Piéla B, Piéla C, etc.

[222] L'exemple de l'unique lycée-CEG de la Gnagna (situé à Bogandé) est assez représentatif des problèmes de la sous-scolarisation et de la « mal-scolarisation » de la province. Au cours de l'année 2002-2003, sur 694 élèves, 200 élèves (soit 28,8 %) des effectifs ont été exclus (abandons, décès, transferts) et 125 ont redoublé (18 %). Au total, d'après les chiffres de l'administration du lycée, 46,8 % des effectifs n'ont ainsi pas accédé à la classe supérieure. Pour l'année 2003-2004, les effectifs sont de 864 élèves à la rentrée (soit 170 de plus que l'année

totale de 390 855 habitants. Ces chiffres sont nettement supérieurs à ceux de 2002, lors de mon arrivée dans la province.

3.1 Les écoles formelles

Il y a à peine une quinzaine d'années (1991-1992), il n'existait dans la Gnagna que 48 écoles dont une privée sur les 2 587 écoles du pays (MEBAM, 1992). Le TNS était de 8, 56 % (4,93 % pour les filles et 12 % pour les garçons) : 4 346 enfants de 7 à 12 ans allaient à l'école sur 50 786 enfants de cette classe d'âge. Mais si l'offre scolaire était faible, la demande l'était aussi : le nombre d'élèves par classe était de 35 et par maître de 43[223], ratio parmi les plus faibles du pays (la province du Houet par exemple avait une moyenne de 77 enfants par classe et de 71 enfants par maître). Les données provinciales pour le non formel n'étaient pas répertoriées. En 2000-2001, la situation avant les premiers effets du PDDEB avait nettement évolué. Le nombre d'écoles avait plus que doublé : 103 écoles (dont 3 privées avec 10 497 élèves) mais le ratio d'élèves par maître avait légèrement chuté (40/maître) (MEBA, 2001). Le TBS était de 17,4 % (13,1 % pour les filles et 21,4 % pour les garçons) et le TNS était de 14 % (10,6 % pour les filles et 17,3 % pour les garçons).

Les derniers chiffres (année 2004-2005) montrent un nouvel accroissement de la scolarisation. Pour une population de 390 855 habitants (MEBA, 2005a), le TBS est de 30,9 % (28,1 % pour les filles et 33,5 % pour les garçons), la moyenne des TBS des provinces prioritaires étant de 42,2 %. Le TNS est de 24,7 % (22 % pour les filles et 27,1 % pour les garçons), la moyenne des provinces prioritaires étant de 33,4 % (MEBA, 2005b). La Gnagna, classée depuis 1996 dans les 20 provinces prioritaires du pays reprises par le PDDEB reste ainsi l'une des provinces les moins bien classées même à l'intérieur de ce groupe. Le nombre d'écoles est aujourd'hui de 174. Le département de Bogandé est celui qui reçoit le plus d'écoles (49 écoles) et ceux de Coalla et de Liptougou le moins (18 écoles). Les départements de l'étude sont Bogandé, Liptougou ainsi que deux départements moyens : Bilanga qui possède 30 écoles et Piéla, 28. Le département de Bogandé a 45,6 % de filles dans son effectif

---

précédente) et les élèves sont en moyenne 114 en classe de 6ème (228 élèves pour deux classes), 72 en seconde et 21 en terminale. Dans un cours en fin d'année, seuls 11 élèves étaient présents en classe de terminale. 28,5 % des élèves de l'établissement sont des filles. Deux des sept postes administratifs et six des vingt-cinq postes d'enseignants ne sont pas pourvus. La moitié des professeurs manquant sont des professeurs de mathématiques. A l'échelle nationale, les filières de sciences humaines sont beaucoup plus prisées. A Bogandé, existent seulement deux terminales : la terminale littéraire A (littéraire) et la terminale D (biologie). Par ailleurs, il existe des cours du soir organisés par les syndicats dans le lycée. Le budget annuel du lycée-CEG est d'environ 7 millions de FCFA soit environ 10 700 € (les salaires des professeurs étant pris en charge par le Ministère directement). Les conditions d'enseignement sont ainsi globalement rudes dans la province, ce qui induit en partie un type de pédagogie assez coercitive, j'y reviendrai partie IV.

[223] En réalité, ces ratios dépendent à la fois de la demande scolaire et de l'emplacement de l'école (donc de l'offre).

total de scolarisés et Piéla 46,5 %, tandis que Liptougou n'en a que 35,8 % (c'est le taux le plus faible de la province). Le taux d'accroissement des effectifs scolarisés est de 15,5 % depuis l'année scolaire précédente. Les écoles (confessionnelles et entrepreneuriales) sont peu nombreuses (8 %). Sur les 174 écoles, seules 132 écoles bénéficient de cantines, et il existe seulement 236 logements pour 425 maîtres. 189 maîtres sont ainsi obligés de loger avec d'autres maîtres ou dans les concessions d'habitants des villages (ceux qui sont affectés en ville peuvent louer des maisons, mais c'est rare).

Depuis 2000, les Circonscription d'éducation de base (CEB) de Liptougou, Coalla et Mani ont été créées ce qui fait que chaque département est aujourd'hui pourvu d'une CEB. Paradoxalement, face à la mauvaise situation générale de la scolarisation dans la province, en 2004, excepté en CM1 où le taux de redoublement est élevé, les taux de redoublements sont en dessous ou identiques au niveau national. Pourtant, le *turnover* élevé des enseignants et le manque d'enseignants qualifiés (CSAP, CAP) sont très fréquents dans la province. Divers enseignants m'ont expliqué qu'ils avaient l'obligation depuis le PDDEB de faire passer les enfants dans les classes supérieures pour rehausser les taux de promotion. Le taux d'achèvement[224] est plus parlant : il n'est dans la Gnagna que de 12, 8 % (10,9 % pour les filles et 14,5 % pour les garçons) contre une moyenne nationale déjà faible de 32 %. Le taux d'abandon est particulièrement faible à Piéla (7,4 % en CP1[225]) et à Bogandé (13,5 %) et particulièrement fort à Liptougou (25 %) et à Mani (40, 2 %). Il y a désormais en moyenne 45 élèves par maître : 55,5 à Piéla (forte population et forte demande), et 32 à Coalla (nouveauté des infrastructures, éloignement des écoles, faible demande). Liptougou présente un taux médian avec 43 d'élèves par maître. Ces moyennes cachent cependant des disparités : j'ai suivi des cours dans des classes d'environ 120 élèves en CP1 dans les centres de Piéla ou de Bogandé par exemple et de 20/30 élèves dans des villages isolés (comme Margou dans département de Piéla). Le niveau de qualification des enseignants est assez faible (car les affectations dans la Gnagna ne sont pas demandées et seuls les jeunes maîtres non qualifiés y sont affectés de force) : sur 425 enseignants, « on dénombre 45 Instituteurs Certifiés, 3 Instituteurs Principaux, 294 Instituteurs Adjoints Certifiés, 92 Instituteurs adjoints et 8 instituteurs sans titre de capacité » (MEBA, 2005b : 12). Les enseignants sans titre de capacité (donc très peu qualifiés) représentent ainsi presque un quart des enseignants (la moyenne nationale étant de 13,3 %). Certaines ONG et projets interviennent dans le formel : le GREF (Groupement des retraités éducateurs de France) pour l'accompagnement pédagogique,

[224] C'est-à-dire le pourcentage d'enfants inscrits en CP1 qui arrivent jusqu'au CM2.

[225] Le taux d'abandon diminue quand les classes augmentent (les enfants des petites classes abandonnent beaucoup en raison de la distance entre l'école et leur lieu d'habitation notamment).

Aide et action pour l'accompagnement des écoles, PNGT2 pour la construction de logements et d'écoles et le financement des formations d'enseignants, l'APB pour la construction d'écoles, Catwell pour la cantine scolaire… mais c'est dans le non formel où les projets de ces associations sont les plus nombreux.

Les statistiques de l'éducation de base de 2005 (MEBA, 2005b) montrent à quel point la scolarisation dans la Gnagna est influencée par le caractère rural de la zone. Dans la Gnagna, 94,5 % les élèves scolarisé dans le public ont des parents agriculteurs, 1,2 % des parents éleveurs, 1,2 % des parents fonctionnaires et 1 % des parents commerçants (moins de 1 % ont des parents artisans, ouvriers retraités, autre). Les rares foyers dont le chef de ménage n'est pas agriculteur ont tendance à mettre leurs enfants dans le privé où le taux des élèves ayant des parents fonctionnaires ou commerçants monte à 7 %. En zone rurale dans la Gnagna (par opposition aux chefs-lieux de départements), plus d'un tiers des élèves parcourent entre 1 et 5 km pour aller à l'école (34,27 %) à pied généralement et très exceptionnellement en vélo. Le taux d'accroissement annuel moyen des effectifs entre l'année scolaire 1999-2000 et l'année 2004-2005 est de 16, 67 % (filles 21, 64 % et garçons 13, 49 %) pour une moyenne nationale 8,32 %. Depuis 2002, la province a connu presque un doublement des effectifs : on est passé de 10 497 élèves en 2000-2001 à 20182 élèves en 2004-2005. Le taux de succès au CEP depuis 1998 est proche de la moyenne nationale, il la dépasse en 2004-2005 (71, 46 % contre 69, 01 %). Mais s'il l'on compte les déperditions (redoublements et abandons), bien peu d'élèves qui rentrent à l'école obtiennent en définitive le certificat dans la Gnagna. Dans la région de l'Est : les classes simples représentent 69 % de l'ensemble des classes, les classes multigrade 24,8 %, et les classes double flux 6,2 % en 2004-2005 contre des taux à l'échelle nationale respectivement de 74,6 %, 20 % et 5,4 % (MEBA 2006 b : 32).

3.2 Les dispositifs non formels

Obtenir les véritables chiffres est difficile dans le domaine du non formel. Les déclarations des opérateurs, celles de la DPEBA et les différents rapports du MEBA diffèrent à ce sujet[226]. D'après la carte éducative de 2005 (MEBA, 2005b), il y aurait dans la Gnagna pour la campagne 2003-2004[227], 292 centres dont 6 seulement construits (94 centres sont

---

[226] Dans le domaine du formel, le problème est différent : les données sont homogènes et détaillées, mais il semblerait d'après certains chercheurs que la méthode de lissage utilisée depuis quelques années favorise une révision à la hausse des chiffres, l'objectif étant de dépasser la barre des 50 % nationaux de TBS pour satisfaire les bailleurs. Quoi qu'il en soit, les enquêtes de terrain révèlent souvent des taux de scolarisation inférieurs comme c'est le cas pour celle de FC Ouédraogo et de son équipe portant sur 5 857 enfants dans la Gnagna : selon cette source, le TNS était de 10,5 % pour l'année 2001-2002 et non de 13 % comme dit officiellement.

[227] Les résultats des campagnes venant toujours très tardivement en raison de la multiplicité des opérateurs, nous n'avons pas encore les chiffres de la campagne 2004-2005 comme pour le formel.

empruntés principalement à des églises protestantes et les autres sont en secco) dont 124 avec cantine (42,5 %). Il s'agit principalement de centres AI (161 centres soit 57 %) et FCB (112 centres) : il n'y aurait que 3 FTS 3 et 4 A3F (MEBA 2005 b : 17). Ainsi, il n'y aurait que 280 centres pour lesquels l'administration scolaire disposerait d'information et de données répertoriées. Le nombre d'apprenants serait de 2 846 hommes et de 5616 femmes soit un total de 8 462 personnes. D'après un autre rapport (MEBA, 2006), il y aurait non pas 292 centres d'alphabétisation en 2003-2004 mais 653 dont 345 AI et 268 FCB (MEBA, 2006 : 44) totalisant 19 046 apprenants. Selon le document proposé par les opérateurs pour la réunion annuelle sur l'alphabétisation dans la province (MEBA, 2004a), en 2003-2004, il y aurait plutôt 362 centres AI (10 901 inscrits), 374 centres FCB (9117 inscrits), 16 A3F (583 inscrits) étant essentiellement les CBN de Tin Tua, 6 CST (avec 170 inscrits) uniquement des centres Tin Tua, et 28 FTS (1182 inscrits). Le total serait donc de 786 centres et de 21 953 inscrits. Le *changement du rapport au savoir* se fait donc autant *par les adultes* que par les enfants dans la Gnagna : le nombre d'adultes abordant le savoir scolaire scriptural (de base : lire, écrire, compter) dépasse -selon ces derniers chiffres- le nombre d'enfants approchants ces mêmes savoirs.

Quoi qu'il en soit le nombre d'opérateurs dans la province est particulièrement important (14 opérateurs, Tin tua étant le plus important dans ce domaine) d'une part, et l'alphabétisation et le non formel est globalement aussi important que l'école primaire en nombre d'apprenants, d'autre part. Selon la carte éducative (MEBA 2005b), parmi les apprenants du non formel, les moins de 15 ans représenteraient 19,4%, les jeunes entre 15 et 24 ans 47,5 %, les adultes entre 25 et 44 ans 21,8 %, et les plus de 45 ans 1,3 %. Il est intéressant de repérer ici l'importance des moins de 15 ans : ces enfants pourraient généralement aller dans le primaire classique qui finit officiellement à 12 ans mais qui reçoit souvent des enfants de tous âges et dont les dates de naissances ont pu être changées sur les cartes d'identité. Dans cette province sous-scolarisée, le non formel représente tantôt un palliatif à l'absence d'école publique, tantôt une « concurrence » au système formel. La région de l'Est représente à elle seule 17,9 % des inscrits en alphabétisation (AI et FCB) au niveau national (MEBA, 2006).

Et ce, malgré les faibles moyens du non formel : hangars en paille pour salle de classe, nombre d'ouvrages insuffisant (1,6 pour 3 apprenants), un tableau par centre mais des équipements de fortune (pas de tables, mais parfois des bancs en bois ou en banco, ou tronçons d'arbres, etc.). D'après la carte éducative (MEBA, 2005 b), il y avait en 2003-2004, 305 animateurs : 203 femmes (66,6 %) et 102 hommes. Le niveau de formation est faible : 63,9 % des formateurs ont le certificat de CPAF (c'est-à-dire ont fait l'alphabétisation eux-

mêmes et ont passé un concours), 15 % le CEP et 2,7 % le BEPC (18,3 % autre). Tant du point de vue des apprenants que des enseignants, l'alphabétisation est féminine : d'une part, les hommes ont d'autres opportunités de scolarisation et d'emploi et, d'autre part, les opérateurs ont des politiques volontaristes en la matière. Il existe un grand manque de coordination entre les opérateurs : certains villages possèdent 5 à 6 centres et d'autres pas du tout. Les mêmes écarts se retrouvent entre les provinces. De plus, les formations sont mises en concurrence. La demande reste plus forte que l'offre surtout en ce qui concerne les formations complémentaires (A3F, CST, FTS). Selon mes données de terrain (recueillies auprès des opérateurs lors des entretiens et lors d'observations), la diversification de l'offre scolaire en terme de bilinguisme est assez tardive par rapport au reste du pays : en 2005, il existait 4 écoles bilingues, 2 pré-CBNF (en expérimentation à Tin tua), 39 écoles satellites, 11 CBN1 et CNB2 (écoles bilingues enfants, jeunes et adultes de Tin tua).

Dans la province, l'explosion des centres d'alphabétisation date de la création du FONAEF. Les représentations que se font les gourmantchés de cette diversité est particulière : comme je l'ai écrit plus haut, il n'y a pas de véritable demande de dispositifs spécifiques. A titre indicatif, en langue gourmantchée, les différents systèmes scolaires ne sont que peu différenciés : l'école se dit *cógìdieli* « la maison/la case de l'étude » ; *bonpiencógù* « l'étude en français » ou plus littéralement « l'étude dans la langue des Blancs » désigne l'école publique, les écoles catholiques et toutes les écoles en français ; *gulimencemacógù* « l'étude en gourmantché » désigne les écoles bilingues, les écoles satellites, les centres d'alphabétisation, les centres Tin tua (pré-CBNF, CNB1, CNB2 jeune et adulte), *moalacógù* « l'étude des musulmans » désigne l'école coranique, et *Tìènúcógù* « l'étude de Dieu », l'école biblique protestante. De la même manière, les attentes vis-à-vis des différentes écoles ne sont pas si différenciées que l'on pourrait le croire, j'y reviendrai partie IV.

Par sa progressive institutionnalisation, l'école est devenue l'espace légitime de transmission des savoirs. Lors de la colonisation, une infime minorité était sélectionnée pour aller à l'école tandis qu'aujourd'hui, l'école est censée être obligatoire pour tous de 6 à 16 ans. Mais les discours de démocratisation demeurent en contradiction avec les aspirations des classes dirigeantes nationales à garder leurs privilèges[228]. Par ailleurs, la définition de l'école a changé : l'école française est devenue une école africanisée d'État puis un système hétérogène d'écoles formelles et non formelles organisé avec un réseau d'acteurs.

---

[228] Les classes dirigeantes n'ont pas d'intérêt particulier à réduire certaines dépenses pour fournir les grosses sommes nécessaires d'argent public ou extérieur pour l'instruction des masses. Au contraire, plus l'instruction reste un capital rare et plus leur pouvoir est grand. Cela est visible, par exemple, lors des campagnes électorales qui jouent fortement sur le faible capital économique et scolaire des masses.

La place de l'alphabétisation pour adultes et du non formel en général a aussi beaucoup évolué. Presque inexistante à la période coloniale, l'alphabétisation pour adultes s'est développée dans la période post-Indépendance selon une logique fonctionnaliste qui perdurera jusqu'aux expérimentations récentes : ces dernières mettent davantage l'accent sur les aspects sociaux et organisationnels de la formation pour jeunes et adultes. Depuis l'Indépendance également, les formations non formelles se sont progressivement développées, institutionnalisées et intégrées au système éducatif national. Elles ont toujours été et sont encore aujourd'hui un lieu d'expérimentation dont les résultats sont parfois repris pour le secteur formel. Enfin, elles représentent actuellement l'un des volets importants des stratégies de diversification de l'offre scolaire au Burkina Faso.

Les objectifs de l'école et de la formation ont également changé. Durant la période coloniale, l'instruction est perçue par le pouvoir comme un moyen pour servir l'implantation de la France, puis son idéologie de « mission civilisatrice » qui justifie sa présence sur les territoires conquis. Durant la décennie post-Indépendance, sous l'influence d'intellectuels africains et de l'UNESCO, l'instruction est perçue comme un droit fondamental pour tous, un moyen de promotion sociopolitique des pays et des personnes, un vecteur de « développement », mais reste de fait très élitiste. Les années 1976-1984 conservent la même mouvance idéologique mais proposent des options plus pragmatiques pour la démocratisation de la scolarisation formelle et non formelle. La période révolutionnaire qui suit est marquée par le contexte de guerre froide : elle considère l'instruction comme un droit fondamental du peuple et une arme anti-impérialiste qu'il faut développer par des politiques volontaristes de masse. Depuis les années 90, sous l'influence des grandes Organisations financières internationales comme la Banque mondiale, l'instruction est perçue essentiellement comme un moyen pour assurer la croissance économique selon la logique libérale.

Conclusion

La société gourmantchée vit ce qu'expérimentent aujourd'hui de nombreuses sociétés marginalisées : le changement dans l'isolement. Les savoirs qui y sont développés de manière coutumière sont évolutifs et inégalement répartis socialement. Mais globalement, ils font partie d'un rapport au savoir, pragmatique et mythique tout à la fois, caractérisé par la recherche d'énigmes comme processus de distanciation du réel. L'éducation communautaire vise ainsi de nombreux apprentissages techniques mais aussi et surtout une initiation aux interactions visibles et non visibles et à ce rapport au savoir qui en donne les clefs de compréhension. L'école et la formation apportent aujourd'hui –à l'issue d'un long processus d'institutionnalisation- un nouveau modèle social et cognitif. Par exemple, la personne sociale n'y est pas considérée comme un « faisceau de forces » mais plutôt comme un *homo*

oeconomicus avec les principes d'action qui y sont liés. La coexistence de l'éducation communautaire et des écoles dans la Gnagna met ainsi en présence des normes et des références hétérogènes. Mais les termes de cette rencontre sont complexifiés du fait qu'une partie des protagonistes entend utiliser les savoirs des autres. Les politiques scolaires actuelles préconisent, en effet, l'usage des savoirs locaux à l'école et dans les formations. Nous allons voir avec les curricula que ce principe laisse entrevoir non plus deux mais trois tendances : celle de l'éducation communautaire, celle de l'école classique ; et celle des écoles bilingues et des dispositifs non formels.

TROISIEME PARTIE

LES SAVOIRS LOCAUX DANS LES CURRICULA

Pour examiner les mutations du rapport au savoir, on ne peut faire l'économie d'une analyse des contenus et plus globalement des curricula qui constituent le cœur du système éducatif. Au Burkina Faso, la prise en compte des savoirs locaux a été une construction historique. Nous verrons dans un premier temps (Chapitre VII) comment la question des savoirs locaux en milieu scolaire a été traitée différemment par les divers pouvoirs en place depuis les premières écoles. Quelles sont les politiques internationales et nationales concernant les savoirs locaux ? Comment les politiques scolaires ont progressivement fait une place à ce sujet ? Quelles questions demeurent en suspens aujourd'hui ? Dans un second temps (Chapitre VIII), nous analyserons la place faite aux savoirs locaux dans les programmes actuels, la manière dont sont produits les supports pédagogiques et les jeux politiques et financiers dont ils font l'objet. Ensuite (Chapitre IX), nous analyserons comment les supports éducatifs relaient ou non les orientations actuelles. En quoi les représentations transmises par les supports pédagogiques scolaires sur différents sujets sont-elles porteuses de normes différentes de celles de l'éducation traditionnelle véhiculées dans les contes ? Comment cette hétérogénéité nous renseigne-t-elle sur les différents rapports au savoir suggérés aux apprenants ?

CHAPITRE VII : LES SAVOIRS LOCAUX À L'ÉCOLE : UNE CONSTRUCTION POLITIQUE

La question de la prise en compte des savoirs locaux à l'école s'est développée fortement dès l'Indépendance. Elle a été déclinée selon différentes thématiques : promotion de la « culture nationale », de l'art, des activités productives ; questions de la finalité pratique de la scolarisation, des langues d'enseignement, de l'adaptation au milieu, de l'implication des communautés, etc. Avec ces questions, divers acteurs comme les organisations internationales, les gouvernements, les opérateurs privés et, dans une certaine mesure, « les bénéficiaires » ont participé à l'élaboration de la thématique des « savoirs locaux à l'école », qui représente ainsi une construction politique, au sens large du terme. Je décrirai ici quelques moments saillants des politiques nationales et internationales concernant les savoirs locaux, puis la manière dont les politiques éducatives relayent cette question. Enfin, je mettrai l'accent sur une question encore en suspens : celle de la langue d'enseignement. J'ai pris le parti d'examiner les politiques par une analyse de discours des textes officiels[229].

[229] Une étude globale sur la position des différents acteurs de ces politiques et sur la réelle mise en place de ces dernières pourrait être effectuée. Mais ce n'est pas ici notre objet qui est centré sur la situation scolaire.

1 Les politiques de valorisation des savoirs locaux (SL)

Les savoirs locaux connaissent actuellement un véritable engouement multiforme que les médias relaient : par exemple, un article du journal *Le Monde* en date du 2 mai 2006 intitulé « Le printemps des sourciers » montre l'essor des pratiques traditionnelles de recherche de l'eau en Europe où la question hydraulique devient majeure ; le *National geographic* de juin 2006 propose un article sur le premier Forum international des Peuples autochtones, qui s'est tenu à Pau du 19 au 25 juin 2006 avec 30 délégations « autochtones » ; une pétition de l'ICRA International[230] est lancée au mois de juin 2006 sur Internet contre le projet de France 2 de faire une émission de « télé réalité » où les protagonistes seraient immergés au sein de « tribus autochtones »[231] ; *Courrier international* et *Le Monde Diplomatique* font paraître des dossiers et articles sur la « diversité culturelle » ou linguistique, etc. Au Burkina Faso, le journal national *Sidwaya* publie chaque mois au moins un article relatant l'action d'une ONG ou d'un ministère en faveur d'une application de la médecine traditionnelle ou d'un festival de promotion culturelle, etc. La question des peuples autochtones et celle des savoirs locaux tendent à devenir des thèmes vulgarisés. Au niveau politique, la question s'est construite d'abord au niveau international (BM, UNESCO), puis national (Ministère de la culture, centres de recherche, ONG…).

1.1 Les politiques internationales sur les savoirs locaux

Les principaux leaders mondiaux actuels sur la question des savoirs locaux sont la Banque mondiale et l'UNESCO ; ils sont relayés par de nombreuses autres institutions, comme l'International council for science (ISCU) et l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI). La mise en avant des savoirs locaux sur la scène politique internationale a été réalisée depuis une quinzaine d'années avec une série de conférences assurant une visibilité de plus en plus importante à ce thème.

1.1.1 Les conférences internationales : l'environnement comme thème principal

De 1992 à 1998, des rencontres sur divers continents ont contribué à la construction politique de la thématique des savoirs locaux comme facteur de développement, ainsi qu'à la progressive prise de leadership de la Banque mondiale sur ce sujet.

---

[230] ICRA : Commission internationale pour les droits des peuples indigènes.

[231] Suite à la pétition, le projet d'émission a été abandonné le 28 juin 2006 par la chaîne de télévision. D'autres émissions du même type sont cependant prévues par des chaînes de télévision.

L'*United Nations Conference on Environment and Development* (Conférence des nations unies sur l'environnement et le développement (CNUED) de Rio de Janeiro, Brésil, en juin 1992) est la première grande conférence internationale à aborder ce sujet. Elle met l'accent sur la nécessité de développer des mécanismes de protection de la biodiversité. La résolution dite *Agenda 21* qui en résulte appelle au déploiement de tous les efforts pour assurer la sauvegarde des connaissances autochtones. Les diverses organisations des Nations unies s'engagent dans ce sens, ainsi que d'autres organisations de développement qui reconnaissent la valeur des connaissances autochtones comme par exemple *The Consultative Group on International Agriculturel Research* (CGIAR). La même année, la Conférence internationale intitulée *Indigenous Knowledge and Sustainable Development* (Connaissances autochtones et développement durable) à Silang, aux Philippines, est la première réunion internationale d'envergure centrée sur les savoirs locaux, elle est parrainée par le CRDIC (Centre de recherches pour le développement international du Canada). L'année suivante (septembre 1993), elle est relayée par une rencontre sur le même thème, cette fois-ci réalisée à Washington par la Banque mondiale : la Conférence *Traditional Knowledge and Sustainable Development* (Connaissances traditionnelles et développement durable).

Ont ensuite suivi une série d'autres rencontres dans différents pays portant sur la question des liens entre les savoirs locaux et le développement durable. La Conférence internationale *Adaptation and Development : Interdisciplinary Perspectives on Subsistence and Sustainability in Developing Countries* (Perspectives interdisciplinaires sur subsistance et durabilité dans les pays en développement), en juillet 1994 à Betung en Indonésie, a été parrainée par *The Indonesian Resource Centre for Indigenous Knowledge* (INRCA). Des ateliers de travail ont été réalisés en juillet 1997 à Penang en Malaisie, parrainés par le *Third World Network.* Ensuite, ils ont porté sur des questions plus cognitives : *Redefining the Life Sciences* (Redéfinir les sciences de la vie) et *Intellectual property rights of Peoples* (Droit de la propriété intellectuelle des peuples). De la même manière, des ateliers portant sur *Perspectives on Indigenous Knowledge Systems in Southern Africa* (Perspectives sur les systèmes des connaissances autochtones en Afrique du Sud) au Zimbabwe en avril 1994 ont été financés par la Banque mondiale et l'UICN (Union internationale pour la conservation de la nature).

D'autres rencontres se sont recentrées sur des questions davantage environnementalistes comme le Symposium *Indigenous Knowledge Systems for Plant Protection* (Systèmes des connaissances autochtones pour la protection des plantes) du *13th International Plant Protection Congress,* à La Haye aux Pays Bas en juillet 1995, organisé par le *National Institute of Public Health and Environmental Protection* et *CIRAN/Nuffic*. De la même manière, la Conférence internationale *Creativity and Innovation at Grassroots for Sustainable Natural Resource*

Management (Créativité et innovation au niveau de la base pour une gestion durable des ressources naturelles) a été organisée en janvier 1997, à Ahmedabad en Inde, par le *Centre for Management in Agriculture.*

Biodiversité, développement, et cognition ont ainsi été les thématiques auxquelles les savoirs locaux ont été progressivement associés. Enfin, c'est la rencontre de juin 1997, à Toronto au Canada, qui a lancé le programme pluriannuel de la Banque mondiale et entériné le leadership de cette institution sur le sujet. Intitulée *Global Knowledge for Development* et organisée par le gouvernement du Canada et la Banque mondiale, la rencontre met l'accent sur la nécessité « d'acquérir, préserver et échanger les connaissances autochtones » et pose les bases de ce que sera le document de projet de la Banque : L'initiative « connaissances autochtones pour le développement ».

1.1.2 La Banque Mondiale : les savoirs locaux pour « promouvoir les pauvres » ?

Cette *Initiative* a proposé son cadre d'action en novembre 1998 (BM, 1998[232]) ; elle a été lancée par de nombreux organismes dont la Commission économique pour l'Afrique (CEA), le *Center for Information Society Development in Africa* (CISDA), le Centre de recherche sur le développement international du Canada (CRDIC), l'Union internationale des télécommunications (UIT), l'UNESCO, le Programme des nations unies pour le développement (PNUD), et l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Se sont ensuite joints à l'*Initiative* : le *Center for International Research and Advisory Networks at Nuffic* (CIRAN, organisation néerlandaise pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur), SANGONET (ONG sud-africaine fournisseur du service Internet), l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI), l'Organisation internationale du travail (OIT), l'Organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), l'Agence allemande de coopération technique (GTZ), etc.

Le fait que la Banque mondiale ait pris le leadership sur ces questions n'est pas sans conséquences : la valorisation des savoirs locaux est désormais pensée dans le contexte conceptuel de l'économie libérale, comme en témoigne le Cadre d'action pour l'Initiative (BM, 1998). Ce texte part d'un constat d'échec des programmes de la Banque :

« De récentes enquêtes de la Banque mondiale […] indiquent que les clients sont :

* très satisfaits des membres du personnel de la Banque pour ce qui concerne leur connaissance des meilleures pratiques internationales, mais

* sont moins satisfaits pour ce qui est de leur capacité à adapter les pratiques internationales aux conditions locales. Un des éléments déterminants de la satisfaction des clients est la

232 Voir le Site Internet : http://www.worldbank.org/html/afr/CA/index.htm

connaissance des institutions et pratiques locales. Une meilleure connaissance des conditions locales, y compris des systèmes de connaissances et des pratiques autochtones pourrait donc aider à mieux intégrer les technologies (d'origine internationale) pour résoudre les problèmes auxquels font face les communautés locales dans les pays en développement. Ceci permettrait d'améliorer l'impact de l'aide au développement, ainsi que la satisfaction des clients concernant les services de la Banque mondiale » (BM, 1998 : 3).

La Banque mondiale lie ainsi l'échec des programmes à une mauvaise connaissance des sociétés concernées. Elle admet avoir sous-estimé les aspects sociaux et culturels du développement et de la « lutte contre la pauvreté » : *«* D'après le Rapport sur le développement dans le monde de 1998/99, les connaissances, non le capital, sont la clé du développement social et économique durable. S'appuyer sur les connaissances locales, la composante de base du système de connaissances de tout pays, est la première étape dans la mobilisation d'un tel capital *»* (BM, 1998 : 3). Comme l'explique Jean-Yves Martin, en réalité, la Banque est désarçonnée face à des « sociétés qui ne réagissent pas avec les réflexes de *l'homo oeconomicus* » face à ses politiques (Martin, 2004 : 6). Dans un constat d'altérité, elle entame donc un travail de prise de connaissance des logiques locales, afin de mieux convaincre les détenteurs de ces logiques d'appliquer ses propres solutions économiques et socio-politiques libérales. Cette démarche est l'un des volets de l'investissement décrit plus haut de la Banque mondiale dans les secteurs sociaux et culturels.

Ce travail sur les savoirs locaux est systématique et ambitieux : il s'agit d'un recensement, d'une classification et d'une diffusion aussi large que possible, selon des étapes très codifiées, ainsi qu'en témoigne le document de la Banque mondiale présenté ci-dessous.

LA VALORISATION DES SAVOIRS LOCAUX SELON LA BANQUE MONDIALE

« L'intégration des CA [Connaissances autochtones] dans le processus du développement est essentiellement un processus d'échange d'informations entre une communauté et une autre. Le processus d'échange des CA au sein des pays en développement et entre eux, ainsi qu'entre pays en développement et pays industrialisés, implique essentiellement six étapes :

- *Reconnaissance et identification* : Quelques CA peuvent faire partie de tout un ensemble de technologies ou de valeurs culturelles, les rendant à première vue difficile à reconnaître par l'observateur extérieur (des analyses techniques et sociales peuvent donc être nécessaires pour identifier les CA).
- *Validation* : Ceci implique une évaluation de la signification et de la pertinence des CA (pour résoudre des problèmes), de leur fiabilité (n'étant pas un fait accidentel, par exemple), de leur fonctionnalité (jusqu'à quel point fonctionnent-elles de manière appropriée?), de leurs efficacité et "transférabilité".
- *Consignation et documentation* constituent des défis majeurs, à cause de la nature tacite des CA, qui sont habituellement échangées grâce à une communication personnelle entre maîtres et apprentis, parents et enfants, etc. Dans quelques cas, des outils modernes peuvent être utilisés, tandis que dans d'autres circonstances, il peut être plus approprié de s'appuyer sur des méthodes plus traditionnelles (ex : enregistrement de narrations, dessins…).
- *Stockage*: Utilisant un système qui permet de les retrouver aisément. Le stockage ne se fait pas seulement sous forme écrite où en format électronique, il peut aussi inclure des enregistrements, des films, des contes, des banques de gènes, etc.
- *Transfert* : Cette étape va au-delà de la transmission des connaissances au bénéficiaire, elle inclut également le test des connaissances dans le nouveau contexte. L'approche des "pilotes" est la plus approprié à ce stade.
- *Dissémination*: Afin de pouvoir toucher une communauté plus importante; ajoute aussi la dimension développement à l'échange des connaissances, et permet au transfert des connaissances d'avoir un impact plus étendu ».

Texte 6 : Valorisation des savoirs locaux selon la Banque mondiale, (Banque mondiale, 1998 : prologue, iv).

A partir de ces étapes, sont réalisées des typologies de « Connaissances autochtones au niveau communautaire » mais aussi de « Moyens traditionnels d'échange des connaissances autochtones » et de « Moyens modernes d'échange des connaissances autochtones » (voir ces matrices en annexe 7). Parmi les « Moyens modernes d'échange », la Banque mondiale évoque l'éducation scolaire : l'instruction primaire et secondaire où l'on peut diffuser « des connaissances, des compétences et la conscience de l'importance des CA [connaissances autochtones] » (avec l'aide des bailleurs qui peuvent proposer « du matériel pour l'enseignement et une assistance technique ») ; les universités (dont les bailleurs peuvent aider le « financement de la recherche, les systèmes de classification, la validation et l'assistance technique »), et enfin, les centres de formation et l'éducation pour adultes (pour lesquels les bailleurs peuvent appuyer le développement de programmes, le financement de programmes d'échanges, l'assistance technique et la formation des formateurs) (Banque mondiale, 1998, annexe II matrice 7).

Quels que soient les vecteurs de diffusion, la Banque mondiale voit dans l'*Initiative* un moyen de promouvoir les « pauvres » (« Les CA peuvent fournir une base solide pour doter les

pauvres de pouvoirs » p. 7[233]). Le texte de la Banque évoque cependant quatre problèmes liés aux savoirs locaux en contradiction avec cette assertion : « Le droit de propriété des connaissances autochtones, les politiques nationales d'appui aux connaissances pour le développement, le rôle des technologies de l'information et de la communication et les aspects controversés des CA » Pour cette dernière question, la Banque explique que « Certains experts mettent en garde contre toute tentative de transfert de CA, car ils considèrent qu'elles ne peuvent ou ne devraient pas être échangées entre communautés. Pour eux, les CA perdraient de leur pertinence et pourraient même s'avérer dangereuses hors de leur contexte culturel d'origine. En outre, la science "occidentale"serait incapable d'apprécier les cultures traditionnelles. Ainsi, les tentatives de consigner, de documenter et de transférer les CA pourraient conduire à retirer certains pouvoirs aux autochtones. Des approches tenant compte de ces objections s'avèrent donc nécessaires pour réduire ce risque potentiel pour les communautés locales, cela sans compromettre le principe du partenariat pour les connaissances globales, dont doivent bénéficier les communautés » (BM, 1998 : vi). Malgré -ou plutôt grâce à- cette explicitation du problème, qui lui permet de se montrer attentive aux critiques, la Banque poursuit sa démarche sans tenir compte des modes de fonctionnement des savoirs locaux et des intérêts de leurs détenteurs, comme l'a montré Agrawal (2002). La Banque peut instrumentaliser ainsi les savoirs locaux pour mieux promouvoir ses politiques : « La connaissance des pratiques locales et l'implication des communautés locales peuvent être un moyen puissant d'adaptation effective des meilleures pratiques internationales aux conditions locales » (BM, 1998 : 4)[234].

Quoi qu'il en soit, le projet de la Banque mondiale avance comme le montre Nicolas Gorjestani, Directeur du Programme Savoirs locaux au service développement de la BM qui fait un bilan du programme en cours lors de la Conférence de la CNUCED sur les connaissances traditionnelles à Genève (Gorjestani 2000). Gorjestani présente comme résultats : une base de données sur 200 pratiques locales ; une publication mensuelle « notes CA » (en anglais, français, wolof et swahili) avec 20 000 lecteurs ; un site web multilingue, des programmes qui « mettent à profit » les savoirs locaux ; l'appui à des échanges entre communautés, des partenariats entre scientifiques, juristes et praticiens des savoirs locaux pour leur validation scientifique ; des

[233] « Les exemples précédents illustrent comment : les CA peuvent fournir des stratégies de résolution des problèmes pour les communautés locales, en particulier pour les pauvres ; apprendre des CA peut améliorer la compréhension des conditions locales ; comprendre les CA peut augmenter la sensibilité vis-à-vis des clients ; s'appuyer sur les expériences, les appréciations des problèmes et les pratiques locales, peut permettre d'augmenter l'impact d'un programme de développement, au-delà du bénéfice (en termes de rapport coût-efficacité) obtenu par la fourniture de produits de première nécessité ; les approches autochtones au développement peuvent aider à créer un sens de la propriété (chez les bénéficiaires), ce qui aurait un impact positif sur les relations entre la population et l'administration locales en donnant à la première les moyens de contrôler les actions de celle-ci ; les CA peuvent fournir une base solide pour doter les pauvres de pouvoirs » (BM, 1998 : 7).

[234] Elle peut participer de la sorte à un processus de dépossession de la dernière richesse des groupes marginalisés : ce qu'ils pensent, ce qu'ils savent.

réseaux nationaux et régionaux de praticiens ; l'intégration des systèmes des savoirs locaux dans les programmes soutenus par la banque ; un réseau mondial de centres d'expertise sur les savoirs locaux comprenant des institutions universitaires ; des ONG, des organisations de proximité ; des individus ; le rôle de l'OMPI[235] pour les questions des brevets et des accords…

1.1.3 L'UNESCO : savoirs locaux, diversité culturelle et droits des peuples

Autre chef de file actuel sur les questions de savoirs locaux et d'éducation, l'UNESCO, bien que participant aussi à l'*Initiative*, développe dans ses politiques quelques nuances dans la manière de penser les savoirs locaux. Elle présente, dans son document de « Stratégie à moyen terme 2002-2007 », un ensemble de douze objectifs concernant l'éducation, les sciences, la culture et la communication, avec un effort de cohérence. En particulier, l'objectif 2 « Améliorer la qualité de l'éducation par la diversification des contenus et des méthodes et la promotion des valeurs universellement partagées », l'objectif 8 « Protéger la diversité culturelle et encourager le dialogue entre les cultures et les civilisations », et l'objectif 9 « Renforcer les liens entre culture et développement par le renforcement des capacités et le partage des connaissances » se font écho. L'objectif 9 met l'accent sur les liens entre culture et développement dans le cadre de la décennie internationale des populations autochtones (1995-2004). Les cultures sont à protéger dans leur diversité et doivent permettre l'échange entre les civilisations (objectif 8). Pour ces deux objectifs, « La promotion de l'éducation multilingue et multiculturelle -formelle et non formelle- », doit être faite. Cette promotion participe aussi aux efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation : c'est en promouvant des valeurs universelles tout en diversifiant les contenus et les méthodes d'enseignement de façon à respecter la diversité culturelle et linguistique que l'on tend vers la qualité de l'éducation (objectif 2). Le projet LINKS (*Local and Indigenous Knowledge System*) « Systèmes de savoirs locaux et autochtones » a été lancé en 2002, de manière transversale et trans-sectorielle au sein de l'UNESCO, pour défendre cette vision. Le projet fait notamment suite à la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001) qui a abouti en 2005 à la reconnaissance du statut particulier des biens et des

[235] L'OMPI (Organisation mondiale de la propriété intellectuelle) a poursuivi son travail notamment avec l'organisation de la septième session du Comité intergouvernemental de la propriété intellectuelle relative aux ressources génétiques, aux savoirs traditionnels et au folklore, à Genève du 1 au 5 novembre 2004. Des décisions et des recommandations concernant l'éducation, la propriété intellectuelle, la biodiversité… ont été adoptées par l'Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones. Cette instance est un organe consultatif du conseil économique et social (ECOSOC) des Nations unies. Elle a été créée en 2000 par l'ECOSOC pour « examiner les questions autochtones dans les domaines de l'économie, du développement social, de l'environnement, de la santé, des droits de l'homme, de la culture et de l'éducation ». Elle propose des expertises à ECOSOC ainsi qu'aux différents programmes, fonds et institutions de l'ONU et coordonne des activités sur les questions autochtones au sein de l'ONU.

services culturels (Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, 2005). Ainsi, les conceptions de la Banque mondiale et de l'UNESCO se rejoignent sur certains points (concernant par exemple le lien entre culture et développement) mais s'opposent en partie sur des méthodes et sur des finalités (par exemple, le libre échange des biens culturels). Le concept de « système » de savoirs locaux utilisé par l'UNESCO tend à restituer à ces savoirs leur complexité et incite à la recherche d'un véritable statut épistémologique pour eux. C'est un travail que l'UNESCO a effectivement engagé avec l'International council for science, ICSU. La Conférence mondiale sur la science (WCS) de Budapest (juin/juillet 1999) a donné lieu à une déclaration sur la science et l'usage de la connaissance scientifique, qui reconnaît que les savoirs locaux ont historiquement participé et participent à la science et à la technologie (« *That traditional and local knowledge systems as dynamic expressions of perceiving and understanding the world, can make and historically have made, a valuable contribution to science and technology, and that there is a need to preserve, protect, research and promote this cultural heritage and empirical knowledge* » paragraphe 26). L'agenda d'action lié à cette déclaration préconise une recherche pour explorer les relations entre les différents systèmes de connaissance (« *Governments should support cooperation between holders of traditional knowledge and scientists to explore the relationship between different knowledge systems and to foster interlinkages of mutual benefit* » paragraphe 87 section 3.4). Le groupe de travail *Science and traditional knowledge* a ainsi rendu en 2002 un rapport portant sur la nature des connaissances traditionnelles, leurs interactions avec la science, avec l'ethnoscience et les relations entre sciences, « pseudosciences » et connaissances traditionnelles (ISCU, 2002). Ce travail de fond est de première importance dans le sens où il porte sur la scène des organisations internationales une partie des questions longtemps débattues par le courant postmoderniste mais aussi par de nombreux autres scientifiques occidentaux et non occidentaux comme décrit précédemment.

Cependant, l'approche de l'UNESCO, bien que présente dans les politiques éducatives africaines, est aujourd'hui parfois supplantée par celle de la Banque mondiale et des programmes d'ajustements structurels. Ces derniers, obligés par leurs échecs à prendre en compte les questions sociales et culturelles, utilisent les savoirs locaux pour mieux pénétrer et transformer les systèmes locaux selon leurs propres schémas d'économie libérale. Les programmes de « promotion de l'éducation multilingue et multiculturelle -formelle et non formelle- », pour reprendre l'expression de l'UNESCO sont ainsi appliqués sur le terrain dans des conditions restrictives proches d'une instrumentalisation et ont un impact ambigu. L'exemple du Burkina Faso est à ce sujet révélateur.

1.2 Les politiques burkinabè sur les savoirs locaux

Diverses périodes ont marqué le pays en terme de politique culturelle nationale et de valorisation des savoirs locaux : nous verrons à titre d'exemple la période révolutionnaire, puis la politique actuelle de la Banque mondiale au Burkina Faso, puis les différentes initiatives qui naissent aujourd'hui sur ce sujet.

1.2.1 La période révolutionnaire : culture et politique

Les premiers efforts en terme de recherche ne datent pas de la révolution. Par exemple, le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) créé dans les années 70 par Ki Zerbo favorisait des recherches et des publications sur la pharmacopée africaine. Mais la période révolutionnaire est un exemple de politique volontariste en terme de culture nationale. En particulier, le Séminaire national sur la culture, Voies et moyens pour la promotion d'une culture nationale organisé par le Ministère de l'information et de la culture du 22 au 28 avril 1985 à Matourkou (MIC, 1985) est significatif des réflexions de l'époque révolutionnaire. Le séminaire réunit quelques 250 personnes (les départements ministériels, les associations d'artistes, les associations religieuses et professionnelles, des « hommes de culture », des représentants des provinces, etc.). Le rapport insiste sur les « aspects politiques de la culture » : la « culture bourgeoise et l'impérialisme culturel » y sont fustigés et l'art est appelé à se mettre au service de la révolution et du développement. Au-delà de ces aspects idéologiques concernant l'art instrumentalisé, le texte développe des réflexions sur les différentes formes de domination culturelle que connaît le pays. Les modes de vie (comportements, vêtements), les modes de pensée (livres, médias, philosophies) et la langue française en font partie. Mais cette dernière a un statut complexe : « La langue française n'est pas seulement la langue de la bourgeoisie française. Elle est aussi la langue du peuple français et un moyen de communication international » (MIC, 1985 : 14). Effectivement, la période révolutionnaire contribue à revaloriser les langues nationales : politique éducative du secteur formel décrite ci-dessus qui n'exclue pas les langues nationales[236], alphabétisation, publications et concours littéraires en langues nationales, utilisation des langues nationales dans la vie administrative et politique, etc. Mais elle continue également à promouvoir le français : « Pour le moment, le français qu'aucune nationalité n'a encore contesté peut être un facteur d'unité. Il faut l'utiliser dans ce sens tout en oeuvrant pour le développement des langues nationales. Chaque burkinabè apprendra à la fois au moins sa langue maternelle et le français. Le bilinguisme à ce niveau est un facteur

[236] Même si elle conserve le français comme langue première.

d'enrichissement culturel » (MIC, 1985 : 17). Le séminaire de 1985 recommande aussi la valorisation des modes vestimentaires, des arts culinaires, des arts populaires, etc. Le séminaire prône aussi de travailler pour la valorisation de la culture locale avec l'UNESCO, l'OMPI, l'ACCT, l'Institut culturel africain, les ONG et les institutions du niveau panafricain. Les causes de faiblesse de la culture locale sont attribuées à des causes exogènes et endogènes. Le colonialisme, le néocolonialisme, l'imposition du capitalisme ont contribué à une forte dévalorisation des productions culturelles locales : « Notre culture était réduite à un simple folklore, juste bon pour amuser des touristes en mal d'exotisme » (MIC, 1985 : 30). Et du point de vue des causes endogènes, le texte dénonce des « comportements rétrogrades », les « complexes d'infériorité », l'« analphabétisme », etc. Pour dépasser les oppositions (causes endogènes ou exogènes, valorisations locales ou internationales, etc.), Sékou Tali, inspecteur en retraite, lance à l'ouverture du séminaire de façon humoristique l'idée de développer la « zébritude » : c'est-à-dire ni la francophonie ni la négritude mais le « métissage culturel » (MIC, 1985 : 120). En pratique, la Révolution a mis en œuvre beaucoup d'actions pour la valorisation de la culture nationale : port obligatoire, pour les tenues des fonctionnaires, de tissus locaux produits par *Faso dan Fani* (arrêté dès 1987, après le mort de Sankara), création de la Semaine nationale de la culture (SNC) et du Salon international d'artisanat de Ouagadougou (SIAO), promulgation de textes sur les droits d'auteur, création de l'Institut des peuples noirs (l'IPN effectuait des recherches, historiques notamment[237]), etc. De nombreuses idées de cette période ont été reprises aujourd'hui : la SNC et le SIAO participent à une certaine visibilité internationale du Burkina Faso ; le gouvernement vient de relancer une fabrique de tissus locaux, etc. Mais les orientations politiques sous-jacentes sont bien différentes.

1.2.2 L'influence actuelle de la Banque mondiale

La première rencontre nationale burkinabè ayant utilisé le terme de « savoirs locaux » est assez récente. Elle a été appuyée (sans doute proposée) par la Banque mondiale et organisée par le Ministère des arts et de la culture en juin 2002. Elle a porté sur « *La problématique de l'intégration des savoirs locaux dans les programmes de développement* » (MAC, BM, 2002a). Bruno Doti Sanou, du Centre africain de recherche pour une pratique culturelle du développement (CAD) y pose le problème en ces termes : « En Afrique, l'occidentalisation dans laquelle le continent a été engagé de force depuis plus d'un siècle n'a pas tenu ses promesses, alors que les cultures locales longtemps ignorées, rejetées, agressées, ne sont plus en mesure à

[237] L'institut existe toujours mais n'a pas beaucoup de moyens ; il n'a pas été retenu comme structure principale de recherche sur les savoirs locaux.

elles seules d'assurer le développement » (Sanou, 2004 : 14). L'Afrique est donc toujours considérée comme dans un moment de transition où elle doit réaliser l'intégration des différents savoirs. L'auteur conclut en écrivant que « Les savoirs locaux sont toujours le fruit d'une relecture des mémoires collectives » (idem : 20). Ce principe, rarement formulé, est devenu néanmoins très présent dans les politiques actuelles. De fait, les savoirs locaux, tels qu'ils sont définis, sont des relectures[238]. Nous verrons que ces relectures se font essentiellement par les acteurs dominants, selon des normes qui ne sont pas explicitées.

La rencontre de 2002 a tracé les premières grandes orientations pour « renforcer les capacités de diffusions des SL[239] », et pour « L'intégration des SL dans les programmes de développement » au Burkina Faso :

LA VALORISATION DES SAVOIRS LOCAUX AU BURKINA : LES RECOMMANDATIONS DE 2002

« Actions pour renforcer les capacités de diffusion des S.L. [savoirs locaux]:
- La restitution de l'atelier tant au niveau national que provincial.
- L'élaboration d'une méthodologie nationale de recensement et de capitalisation des S. L.
- L'utilisation des mass media : création d'émission radio, télé, l'ouverture de rubriques dans la presse écrite, création d'une revue, promotion de la création de radio communautaires.
- L'utilisation du dispositif scolaire et universitaire.
- Le recensement et l'organisation des détenteurs des S.L.
- L'utilisation des détenteurs de S. L. : chanson, théâtre, chorégraphie
- L'organisation de structures provinciales, régionales.
- L'organisation de structures d'exercices de certains métiers liés à la mise en œuvre des S. L. (médecine traditionnelle).

Actions pour l'intégration des S.L. dans les programmes de développement :
- Une volonté politique à travers les lois et règlements. Appuyer la diffusion du code de la santé qui reconnaît la médecine traditionnelle.
- La promotion d'approches participatives : associer les détenteurs des S.L. dans tout le processus
- La réflexion autour de la valorisation des détenteurs des S.L. Exemple : décorations, prise en charge, etc.
- Création d'un conseil national pour la promotion des Savoirs Locaux ».

Texte 7 : Valorisation des savoirs locaux selon le Ministère des arts et de la culture (MAC, BM, 2002 : 2-3).

Les recommandations préconisent l'élaboration d'un système national construit avec implication de tous les acteurs aux différents niveaux. Elles représentent des orientations de référence évoquées dans les différentes rencontres sur ce sujet depuis 2002. La même année a été élaboré un *Plan d'action pour l'intégration des savoirs locaux dans les programmes de développement* (MAC, BM, 2002b) par un comité de pilotage composé de responsables du Ministère des arts et

[238] À la manière des biographies.
[239] Le Ministère burkinabè utilise l'abréviation SL pour « Savoirs locaux », tandis que la Banque mondiale utilise l'abréviation CA pour « Connaissances autochtones » dans ses textes en français et IK pour « Indigenous Knowledge » dans les versions originales en anglais.

de la culture, des chercheurs et des personnes ressources[240]. Le plan propose des actions par secteur d'activité. Pour « l'art et la culture », sont prévus des campagnes de sensibilisation sur les savoirs locaux avec des groupes artistiques et avec les media (en langues nationales uniquement), un appui institutionnel au MAC, une revalorisation des langues nationales, un appui aux manifestations culturelles nationales[241] et la formation des acteurs du secteur culturel. L'accent est donc mis sur l'appui institutionnel et sur les langues nationales. Pour le domaine « socio-culturel », il s'agit -sans surprise vis-à-vis des politiques éducatives déjà analysées- de prôner un enseignement en langues nationales, la production de documentation en langues nationales, l'ouverture de l'école sur l'environnement socio-culturel et l'alphabétisation en langues nationales à grande échelle. Le secteur agricole est, lui, abordé longuement : la non prise en compte des SL y est considérée comme une cause importante de la perte d'autosuffisance alimentaire (en plus des changements de pluviométrie et de l'accroissement démographique). Le plan propose de repérer les techniques traditionnelles comme la technique Zaï[242], d'organiser les personnes concernées, de promouvoir certaines techniques par une politique nationale et une approche de terrain. Dans le domaine environnemental, il s'agit -dans la lignée directe des actions internationales entreprises à ce sujet- de recenser les SL et de faire des bases de données. Les pratiques environnementales concernées sont liées à la flore et la faune, à l'agriculture, à l'élevage, à la gestion coutumière des terroirs, à la gestion des bois sacrés, etc. En terme de santé humaine, le plan prévoit l'adoption des textes de lois[243] ainsi que la réalisation d'enquêtes et la publication de documents avec une collaboration entre l'Institut de recherche en sciences de la santé (IRSS), l'Institut national de recherche agronomique (INRA) du Centre national de recherche scientifique et technologique (CNRST) et l'Université de Ouagadougou (UO). Enfin, pour l'élevage et la santé animale, il s'agit également de faire des recensements, des enquêtes et des publications. Une structure d'exécution rattachée au MAC et sous la tutelle financière de la BM est prévue. Pour l'ensemble des secteurs, l'accent est mis sur les langues locales en raison d'une « population en majorité analphabète et non francophone » et sur le rôle de la colonisation dans le dénigrement des SL.

Ce plan n'a pas été adopté dans son intégralité par la Banque mondiale et les interprétations de mes interlocuteurs divergent à ce sujet. Selon le responsable du Plan au MAC,

---

[240] Ouétian Bognounou (Ethno-botaniste en retraite), Hado Paul Zabre (Ingénieur du génie rural en retraite), Basil Laetare Guissou (Directeur de l'institut des sciences et des Sociétés), Hubert Kagambega (Chef de service Plans et programmes de la DEP/MAC), Boniface Gninty Bonou (Directeur des études de la planification / MAC), Ambroise Sanhour Meda (Conseiller Technique du Ministre des arts et de la culture).

[241] « Il nous faut donc encourager les manifestations ou les groupes artistiques modernes qui travailleraient sur des aspects culturels de notre société. Ainsi, ils pourraient puiser dans nos us et coutumes la muse nécessaire à leur créativité » (MAC, BM, 2002b : 5).

[242] Technique agricole proche du semis, enrichie de fumiers locaux, élaborée dans le centre de la région sahélienne d'Afrique de l'Ouest, durant la première moitié du 20ème siècle.

[243] Tous les textes concernant la médecine traditionnelle sont en attente au niveau de l'assemblée.

c'est le coût qui a dissuadé la Banque mondiale (sur 5 ans, environ 1 milliard 800 millions de FCFA) ainsi que la finition du projet (E 190). Selon le Responsable du programme SL de la Banque mondiale, il manque également une volonté claire de la part des responsables des différents ministères. Les prêts de la Banque sont sollicités avec plus de fermeté pour des secteurs qui semblent plus « rentables » : « *Il n'y a pas de réels projets sur les savoirs locaux en Afrique à la différence de l'Inde ou de l'Amérique Latine : en Afrique des pistes sont lancées par la Banque mondiale mais il est rare que le gouvernement demande des prêts pour ça […] En Afrique, les gens pensent que tout ce qui est local est rétrograde* » (E 145)[244]. Les plus actifs dans le domaine sont le Ministère de la santé, quelques associations et quelques chercheurs. Le Plan est ainsi en attente d'être réécrit mais certains volets comme le projet de culture Zaï ont déjà été financés. En 2004, Ellen Goldstein, Représentante résidente de la Banque au Burkina Faso, fait un bilan des actions entreprises au Burkina Faso dans son Allocution à l'occasion du lancement de la publication de la Banque mondiale intitulée « Les connaissances autochtones. Des approches locales pour un développement global » (Goldstein, 2004). Pour fêter les cinq ans du programme de 1998 (l'*Initiative*), la Banque a publié en français, en anglais et en swahili un ouvrage regroupant soixante fiches analytiques de travail sur différentes expériences d'usages des savoirs locaux en Afrique (Banque mondiale, 2004). Le Burkina Faso a été choisi comme pays de lancement de l'édition de cet ouvrage, officiellement pour son « apport de connaissances et ses expérimentations ». Trois fiches sont présentées concernant des activités dans le pays : l'appui technique Zaï depuis 2002, l'association *Manegbzanga* avec l'apprentissage en moré (appuyé par l'OSEO), ainsi que les agriculteurs du Bonam avec leurs méthodes traditionnelles de prédiction de la saison hivernale. La représentante de la Banque mondiale rappelle que le plan d'action sur les savoirs locaux doit servir à atteindre les Objectifs du millénaire[245].

Au début de l'ouvrage dans un article intitulé « Amélioration des capacités locales : développer le savoir communautaire », Frannie Leautier, vice-présidente de l'Institut de la Banque mondiale, explique que « L'amélioration des capacités locale est une clé pour la

---

[244] Dans tous les pays, il est rare que les médecins soient ouverts aux tradipraticiens. En revanche, dans certains pays européens par exemple, la tradition est à la mode dans l'opinion publique : du « poulet fermier » aux maisons en vieilles pierres, « l'authenticité » y est devenue une valeur marchande. Par ailleurs, des mouvements alternatifs cherchent à faire renaître la sociabilité à l'ancienne, en organisant des repas de quartier par exemple. Au Burkina Faso, en revanche, la tradition est souvent perçue dans les villes comme synonyme d'obscurantisme… sauf lorsque l'on a besoin du wak pour se sortir d'une affaire.

[245] « Plan d'action : 1/ expansion des pratiques réussies de Savoirs Locaux en vue de contribuer à la réalisation des objectifs de développement pour le millénaire (ODM) ; 2/ améliorer les capacités des communautés locales à développer, partager et appliquer leur savoir local ; 3/ développer des protocoles innovants pour la validation et la protection du savoir local ; 4/ réaliser un modèle pour évaluer le savoir local et mesurer son impact ; 5/ constituer un fond d'innovation pour favoriser la réussite des pratiques du savoir local ; 6/ organiser une conférence mondiale sur les savoirs locaux pour motiver les partenaires de développement à supporter ce programme » (Goldstein, 2004, non paginé).

responsabilisation des communautés et leur participation effective au processus de développement » (Lautier, 2004 : 6). Elle replace ainsi tacitement la question des SL dans la logique du capital humain où les pauvres doivent gérer leur savoir comme un capital individuel pour améliorer leurs conditions de vie (voir infra sur cette question). Certains articles s'intéressent à l'éducation : Peter Easton explique -à juste titre d'ailleurs- qu'il est de plus en plus difficile dans l'éducation informelle, non formelle et formelle d'utiliser les SL et notamment les langues nationales (Easton Peter B, 2004). D'autres se réfèrent aux pratiques langagières orales : Easton souligne ainsi que l'utilisation des proverbes dans l'évaluation de projets de développement facilite l'obtention des informations sur les processus sociaux à l'œuvre dans les projets et permet de montrer la tradition d'évaluation locale. Selon l'auteur cette pratique prône l'« autogouvernement démocratique » (Eston *et al.*, 2004 : 143). Ce qui est intéressant de souligner ici c'est, d'une part, la réinterprétation selon une logique développementiste particulière de pratiques utilisées habituellement de manière différente et, d'autre part, les modalités d'analyse de ces pratiques locales. Effectivement, le texte précise : « Cet article est basé sur les recherches conduites par des *chercheurs locaux*, avec l'appui et la supervision de Peter Easton, Associate professor, Graduate Studies in Adult Education, Florida State University, *avec la collaboration des communautés concernées* » (Eston *et al.*, 2004 : 140, je souligne). A mon sens, il n'y a pas de « chercheur local » ou « non local » (les chercheurs africains se voient ici destitué de légitimité), ni de « communautés » lorsqu'il s'agit d'analyser une question précise (les personnes ressources de la communauté, généralement peu nombreuses donc pouvant être citées, sont ici occultées). Quoi qu'il en soit, le programme soutenu par la Banque mondiale au Burkina Faso est très ambitieux, mais ne se développe que lentement. D'autres institutions sont actives dans le domaine, sans coordination véritable avec le plan du Ministère de la culture.

1.2.3 Valoriser les savoirs locaux : entre engagement et mode à suivre

Au début des années 1990, la BM, le PNUD et la BAD créent l'Agence de renforcement des capacités en Afrique (ACBF) dans l'optique de renforcer les compétences et les moyens des agents de la fonction publique, notamment dans une logique de « Bonne gouvernance ». Au Burkina Faso, l'ACBF aide à la création du Centre d'analyse des politiques économique et sociales (CAPES). Rattaché directement à la Présidence, le CAPES vise la formation de cadres afin que ces derniers forment « en cascade » leurs équipes dans les différents ministères. L'institut a développé depuis 2005 un programme intitulé « Réseau de gestion des connaissances au Burkina (RGC-B) » qui a pour objectif de faciliter la communication et la coordination « Entre le milieu universitaire et de la recherche, les décideurs politiques et autres acteurs du

développement » (Présidence du Faso, 2005 : 2) au travers de rencontres, de documentations, de « production et promotion du savoir » (production de notes, journaux, etc.) et de coopération avec d'autres réseaux de gestion des connaissances. C'est ce programme qui a lancé une « Étude d'état des lieux des savoirs locaux existants pouvant servir au développement durable » dans la lignée revendiquée des conférences de Rio de 1992 et de Toronto de 1997 (Dialla, 2005a). L'étude coordonnée par Jean-Baptiste Kiethega traite des savoirs locaux regroupés dans quatre domaines : l'ethnobotanique et la médecine traditionnelle ; l'agriculture et l'élevage ; l'habitat, les matériaux locaux et l'énergie ; et l'artisanat, l'art du feu et les pratiques funéraires (Kiethega coord., 2005). Le document de quelques 500 pages porte un titre révélateur de ses objectifs : *État des lieux des savoirs locaux au Burkina Faso, Inventaire des bonnes pratiques et propositions pour leur contribution au développement.* Le texte est essentiellement descriptif et fournit quelques indications sur la possible réutilisation de tel savoir ou telle pratique. Il propose de réaliser une autre étude dans les domaines non traités : faune sauvage, eau et ressources halieutiques, cosmogonies cosmologies et savoirs occultes, etc. Il ne propose d'analyse critique ni sur la méthode de recueil des savoirs locaux, ni sur la sélection de ce qu'il appelle les « bonnes pratiques » (qui définit et comment telle pratique comme bonne ou mauvaise ?), ni sur l'appréciation de leur diffusion, de leur utilisation (par le biais des programmes) et de leurs effets pour les populations. A ma connaissance d'ailleurs, il n'existe pas de travaux institutionnels sur ces questions au Burkina Faso. J'ai participé à L'atelier de restitution de l'étude d'état des lieux des SL au Burkina Faso, organisée par le CAPES avec le soutien de l'ACBF, les 22 et 23 décembre 2005 à Ouagadougou et regroupant plus d'une centaine de personnes. L'objectif à terme est de créer une sorte d'encyclopédie nationale. Les participants ont insisté sur la nécessité d'apporter des nuances aux inventaires, d'aborder les domaines socio-culturels et l'évolution des SL dans le temps, de traduire les études en langues nationales. De nombreuses pistes d'action ont aussi été rappelées : utilisation des SL dans les curricula du primaire, du secondaire et les formations pour adultes ; voyages d'échange ; interpellation des décideurs ; recueil des SL par les élèves, les jeunes, les infirmiers, les instituteurs ; création de textes législatifs ; recours à l'expertise des chercheurs dans l'orientation et l'exécution des actions de développement ; sensibilisation de toute la population. Il a été demandé au CAPES de jouer un rôle de coordination en la matière en attendant la création éventuelle d'un institut des SL « pour un développement endogène centré sur les sociétés et cultures burkinabè » (notes personnelles du séminaire). Mais les activités concernant les savoirs locaux restent peu coordonnées nationalement : j'ai constaté lors de mes entretiens que les principaux acteurs sont généralement peu au courant des activités des autres ; il n'est pas certain qu'à terme une synergie puisse se réaliser sur ce sujet.

Si l'on excepte la volonté politique de la Banque mondiale et les attributions du Ministère des arts et de la culture, les programmes concernant les savoirs locaux sont surtout développés à l'initiative de personnalités dans les ministères, les centres de recherches, les ONG, etc. Au CAPES par exemple, c'est le Directeur par intérim Basga Emile Dialla qui porte un intérêt personnel aux programmes sur la question des savoirs locaux : après avoir fait une thèse aux USA de sociologie sur la conservation des sols, il rentre au Burkina Faso en 1992 et diffuse les idées anglosaxones sur le thème (Dialla, Entretien 189). Dans les séries documents de travail du CAPES, il propose des études de cas techniques (Dialla, 2005b) ou développe la thématique des liens entre savoirs locaux et développement dans la lignée revendiquée de Robert Chambers, David Brokensha, et Michael D. Warren (évoqués partie I). Dialla met l'accent sur le monde rural (au point de confondre « savoirs locaux » et « savoirs ruraux »). Il rappelle comme Warren le rôle de la colonisation dans la marginalisation des savoirs locaux, puis l'échec des programmes de développement, pour proposer d'utiliser désormais les SL dans les projets (Dialla, 2004).

Des ONG travaillent également directement ou indirectement sur les savoirs locaux : Oxfam, 6 S, INADES-Formation et dans le domaine de l'éducation l'APNEF[246], l'OSEO, Tin tua… Des associations cherchent essentiellement à promouvoir l'art et la culture à l'école (E 201) : le centre de Kanfando, soutenu par l'UNICEF, la CTT, des ONG, l'OSEO et le PSIC, prône le développement du théâtre et de la danse à l'école, la production de livres de contes[247] en langues locales qui pourraient être utilisés parfois dans les écoles… Dans le domaine culturel, des théâtres comme l'Atelier Théâtre Burkinabè (divers festivals, compétitions artistiques scolaires pour le primaire, etc.), le Théâtre de la Fraternité (divers festivals), le Théâtre du roseau (contes populaires), le Centre international de théâtre de Ouagadougou (CITO), le Centre *Jelia* à Bobo avec son festival annuel de contes (*Yeleen*) mènent des activités de valorisation des savoirs locaux, des savoir-faire artistiques, des « valeurs traditionnelles », etc.

Le Ministère de la culture mène des activités comme le FESTIMA : festival annuel de masque à Bobo-dioulasso, important dans toute la sous-région, qui se veut un élément de résistance au « tsunami culturel de l'Occident » (Sidwaya, 12 mars 2006), mais aussi la Semaine nationale de la culture, le Salon international d'artisanat de Ouagadougou, le Festival panafricain du cinéma et de la télévision à Ouagadougou (FESPACO)… Dans des instituts de recherche comme l'INRA, l'IRSS, l'INSS, le CRDE (Centre de recherche pour le développement endogène), le CAD (Centre africain de recherche pour une pratique culturelle du

[246] Association pour la Promotion de l'éducation non formelle. Voir PODA Jean Noël, GAGLIARDI Raul, KAM Franck O., NIAMÉOGO Anatole, 2003, « La perception des populations des maladies diarrhéiques au Burkina Faso : une piste pour l'éducation aux problèmes de santé », in Vertigo, Vol 4 N° 1, Mai 2003.
[247] L'auteur explique des négociations du type : « *si vous enlevez le titre en moré, on vous publie* » (E 201).

développement), etc. des chercheurs s'engagent également dans des actions concrètes comme par exemple J.B. Kiethega, archéologue qui lutte contre le trafic d'objets d'art ou d'objets archéologiques.

Le ministère de la Santé, quant à lui, a créé une Direction de la promotion de la médecine et de la pharmacopée traditionnelles. Aujourd'hui, des cellules de pharmacopée traditionnelle sont associées aux directions régionales de la santé (un peu comme l'éducation non formelle est associée à l'éducation formelle dans les services décentralisés de l'État). Le Professeur Jean-Baptiste Nikiéma, après avoir rappelé les échecs techniques et sociaux de la médecine « moderne », note : « D'une manière générale, les patients commencent toujours par les tradipraticiens et terminent par eux » (Nikiéma, 2006). Selon l'auteur, de par leur position de médiateur culturel et grâce à leur grande maîtrise de la logique et du verbe argumentaire des villages, les tradipraticiens peuvent participer à la lutte contre toutes les maladies : « Étant des maîtres des langues locales, [ils] peuvent constituer des agents de sensibilisation très efficaces dans la lutte contre le VIH » (idem). Dans le même domaine, Pierre Guissou de l'IRSS explique que des efforts sont entrepris pour la « validation des recettes des tradithérapeutes » (médecine traditionnelle, MT), pour l'amélioration de remèdes existants (médecine traditionnelle améliorée, MTA), et pour la formulation de médicaments nouveaux à base de produits locaux (MN) (Pierre Guissou, 2002)[248].

La question des savoirs locaux a ainsi progressivement été reconnue au Burkina Faso. Des sigles ont même été inventés (SL, MT, MTA, MN, etc.) ce qui constitue généralement une première manifestation d'existence. Mais toutes les actions concernant les savoirs locaux dont j'ai succinctement évoqué la diversité ne sont pas coordonnées au niveau national. Le choix des sujets et des régions étudiés et valorisés reste fortement dépendant de l'origine des chercheurs impliqués, des programmes des opérateurs, des activités de la Banque Mondiale, etc.

Ainsi, au niveau international la connaissance des savoirs locaux correspond pour certains surtout à une volonté d'imposer plus facilement leurs directives, et pour d'autres plutôt à une

[248] Le cas du « Kabo-plasmodine-vaccin » illustre la difficulté de la démarche. Ce vaccin a été mis au point par Charles Hermann Kaboré, infirmier, technicien en laboratoire qui a pris sa retraite anticipée pour se consacrer entièrement à la médecine traditionnelle. C'est un soluté à base de plantes locales, à boire pendant trois jours, qui protègerait du paludisme pendant quatre ans : il a été utilisé par son inventeur sur lui-même, ses proches, ses amis, puis en ville, y compris auprès de professeurs du secondaire et de l'université, qui se disent satisfaits. Il a été présenté au Salon international des remèdes naturels (SIRENA) à Ouagadougou en avril-mai 2006 et a reçu le second prix de l'excellence de la pharmacopée traditionnelle. Le problème est que, pour obtenir le brevet, il faut trouver la composition chimique : c'est un long protocole qui nécessite des moyens, auxquels l'auteur du médicament aurait accès, à condition d'accepter une cosignature du brevet. Kaboré refuse cette cosignature, car il considère que le médicament est un « patrimoine familial » (Sidwaya 16 mai 2006, p13 N° 5599). Ce vaccin n'est donc ni validé ni breveté à ce jour. Zehirin Dakuyo, du laboratoire pharmaceutique Phytofla, explique de son côté que les laboratoires Phytofla ont pour objectif de produire à grande échelle des médicaments à base de plantes dont le protocole de fabrication est validé par la faculté de médecine et de pharmacie de l'université de Ouagadougou (Dakuyo, 2002).

reconnaissance de droits fondamentaux.[249] Au niveau national, dans certains pays du Sud comme le Burkina Faso (à la différence de pays latino-américains par exemple), la valorisation des savoirs locaux ne correspond pas à une volonté identitaire populaire ou endogène : elle est considérée généralement (à part quelques convaincus dans des services de ministères, des ONG et des centres de recherche) comme une nouvelle mode et un nouveau vocabulaire (au même titre que le « genre », la « bonne gouvernance », la « décentralisation », les « initiatives locales », etc.) auxquels il faut se plier pour avoir des financements. Il n'y pas non plus de coordination nationale à ce sujet. Dans le domaine éducatif qui nous intéresse, la prise en compte des savoirs locaux a été historiquement tributaire des mouvements idéologiques et politiques qu'a connus le pays ainsi que de l'intérêt militant, intellectuel ou professionnel d'individus.

2 Les politiques éducatives et les savoirs locaux

Depuis les indépendances, dans les conférences internationales sur l'éducation, la question des savoirs locaux a peu été traitée directement, mais souvent abordée indirectement au travers de thèmes comme l'africanisation des contenus, le choix des langues, l'importance accordée aux activités productives, l'insertion de certaines connaissances locales dans les curricula, les formes de pédagogie valorisées, la question de la participation des communautés dans l'école, ou encore l'importance de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. L'africanisation des contenus fait effectivement référence à des connaissances scientifiques occidentales appliquées à des terrains et à des préoccupations locales mais aussi à des connaissances locales sur ces questions (c'est le cas par exemple pour l'histoire d'un pays et de ses peuples). Le choix des langues utilisées est également central : les langues locales peuvent être considérées à la fois comme objets et comme vecteurs de savoirs locaux. L'importance accordée aux activités productives concerne aussi les savoirs locaux, dans le sens où il est souvent proposé de mener ces activités en utilisant des savoir-faire locaux. L'insertion de connaissances locales et de pratiques artistiques dans les curricula est également parfois prônée, par exemple sous la forme de contes dans les manuels scolaires. Les formes pédagogiques proposées peuvent faire référence aussi à des savoir-faire sociaux locaux, comme c'est le cas des techniques de « causeries-débat » dans les écoles bilingues et dans les écoles non formelles. La participation des communautés à l'école est parfois évoquée pour la construction des bâtiments, mais aussi pour les orientations de l'école et

[249] La prise en compte des savoirs locaux peut témoigner aussi d'une certaine prise de conscience de problèmes posés par le développement des pays riches, du « mal-développement » selon l'expression des alter-mondialistes. De ce point de vue, l'Occident pourrait apprendre beaucoup de certains pays pauvres dans plusieurs domaines où il a échoué : environnement, liens sociaux, liens spirituels ou artistiques au monde (dans une relation non strictement mécanique et instrumentale).

parfois pour l'enseignement lui-même (des parents, des artisans enseignent dans certaines plages horaires). Par ailleurs, l'alphabétisation et l'éducation non formelle sont des secteurs où toutes les questions qui viennent d'être posées sont examinées avec plus d'acuité.

Au niveau international comme au niveau burkinabè, les textes de lois et de réformes ne peuvent certes être suffisants pour révéler les politiques réellement mises en place et les pensées réelles des acteurs en présence mais ils informent déjà utilement sur l'évolution terminologique de la question et sur l'évolution des grandes priorités retenues successivement. En particulier, nous verrons comment la question des savoirs locaux a été progressivement relayée par la question de la « qualité de l'éducation », très mentionnée aujourd'hui. Je ne reviendrai donc pas sur l'évolution des systèmes prônés et mis en place : il s'agit ici de faire une analyse discursive succincte sur la façon dont les textes officiels ont abordé la question des savoirs locaux et de la culture locale.

2.1 Les textes internationaux : du « patrimoine culturel » à la « pertinence de l'éducation »

Après les indépendances, la première conférence panafricaine sur l'éducation d'Addis-Abéba (mai 1961) affiche de grandes ambitions : scolarisation universelle, gratuite et obligatoire à l'horizon des années 80, qualité de l'éducation (« qu'une politique d'économie ne soit pas appliquée au détriment de la qualité de l'enseignement »), adaptation de l'école au milieu africain… Le texte n'établit pas de corrélation directe entre la qualité et les savoirs locaux. Mais la conférence insiste pour tenir compte du « patrimoine culturel africain » : « Que les autorités chargées de l'éducation dans les pays africains révisent le contenu de l'enseignement en ce qui concerne les programmes, les manuels scolaires et les méthodes, en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant, de son patrimoine culturel et des exigences du progrès technique et du développement économique, notamment de l'industrialisation. [Il est nécessaire] de réformer les programmes en réduisant la place faite aux études classiques et en mettant fin au traitement préférentiel donné à l'enseignement de l'histoire et de la géographie des pays non africains » (UNESCO, 1961). La notion de « patrimoine culturel » africain tranche avec la période coloniale. Elle est pensée dans une logique dynamique avec volonté de relecture et de rectification partielle des savoirs et des valeurs locales : « Les États africains doivent réaliser, dans leurs programmes, la synthèse de leurs propres valeurs et des valeurs universelles, en procédant à l'étude et aux modifications nécessaires des attitudes traditionnelles ». La question de la langue d'enseignement n'est pas tranchée (on enseignera en « langue maternelle ou langue nationale plus une seconde langue ») mais l'éducation des adultes est mentionnée comme importante et la conférence demande que l'enseignement primaire « reçoive une orientation

pratique et soit suffisamment développé et étendu pour cesser d'être un facteur d'abandon des campagnes au profit des villes ».

Dans les années 80 et 90, comme nous l'avons vu, les politiques de la Banque mondiale se sont imposées avec des réformes privilégiant notamment l'éducation de base et la privatisation au service d'une augmentation des taux de scolarisation. La Conférence de Jomtien de mars 1990 lance la politique de l'Éducation pour tous (EPT) centrée sur l'objectif de la scolarisation universelle. L'aspect quantitatif est mis en avant au détriment des questions qualitatives qui n'apparaissent pratiquement pas dans le texte. La notion de « patrimoine culturel » (utilisée aussi pour les pays du Nord) est mise en retrait au profit de termes consacrés aux pays du Sud et aux minorités : le « savoir traditionnel » et le « patrimoine culturel autochtone ». Le préambule reconnaît ainsi « que le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propre et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement ». Mais le texte ne précise pas la manière de valoriser concrètement ce savoir si ce n'est au travers de la langue d'alphabétisation : « Des programmes d'alphabétisation sont indispensables […] L'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de conscience du patrimoine culturel » (EPT, 1990). Le texte relègue ainsi la question des savoirs locaux à une rhétorique du registre de la marginalité. Ses objectifs quantitatifs doivent être atteints aux moyens notamment du « renforcement des partenariats » entre « l'État et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles ». Concrètement, cette orientation prône la décentralisation, le report de responsabilités et de coûts sur les familles, et le développement des opérateurs privés (les ONG jouant ici aussi le rôle d'opérateurs privés) au profit d'un certain désengagement de l'État. Cela aura un impact non négligeable sur la diversification de l'offre scolaire mais aussi sur sa qualité.

Dix ans après, le Forum de Dakar (avril 2000) fait un bilan et continue à promouvoir la politique de l'EPT. Mais la question de la qualité de l'éducation est alors mise en avant. Elle devient l'un des six objectifs du cadre d'action : il s'agit d'« améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ». La qualité s'obtient selon le texte avec des programmes d'action efficaces qui nécessitent plusieurs conditions dont : « des programmes adaptés susceptibles d'être enseignés dans une langue locale et qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et des apprenants » et « un respect des communautés et cultures locales et une volonté de partenariat avec elles » (EPT, 2000). C'est la première fois que la qualité est liée explicitement à la prise en compte des savoirs locaux (langues, cultures locales). Mais les savoirs locaux semblent être ici instrumentalisés au service des compétences

« de base » : lire, écrire, compter (objectif 6). Le cadre d'action régional pour l'Afrique élaboré à Johannesburg en 1999 qui fait partie -comme les cinq autres cadres d'action régionaux- du cadre de Dakar développe cependant davantage l'importance des savoirs locaux. Son préambule reconnaît : « que le développement des systèmes d'éducation sur le continent doit reposer sur les systèmes de connaissance, les langues et les valeurs locaux » et « qu'il convient de réformer les programmes d'enseignement pour donner aux enfants, aux jeunes et aux adultes une éducation de qualité qui leur permette d'apprécier la diversité, la richesse et le dynamisme de nos cultures, dans le but de nous libérer de la dépendance psychologique, économique et technologique » (EPT, 1999). L'expression de « système de connaissances, de langues et de valeurs » remplace celle de « patrimoine culturel autochtone ». La notion de « système » confère aux savoirs locaux une valeur accrue, même s'il est plus loin dans le texte utilisé avec l'adjectif « indigène » qui le stigmatise comme différent d'un autre patrimoine culturel (« système de connaissances, de valeurs et de compétences indigènes »). Des options concrètes sont prises. Pour « améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation », les contenus des programmes mais aussi les méthodes d'enseignement doivent être adaptés à « l'environnement culturel des enfants », l'utilisation de la langue maternelle n'est plus cantonnée à l'enseignement pour adultes (alphabétisation) ou pour la petite enfance, elle est également prônée « dans les premières années de l'enseignement primaire » ; enfin l'éducation non formelle est reconnue (il faut « articuler éducation formelle et éducation non formelle afin d'intégrer les groupes marginalisés à un système d'apprentissage tout au long de la vie »). Le cadre d'action de Johannesburg pour l'Afrique semble ainsi plus enclin à réaliser une vraie politique de promotion des savoirs locaux. Mais nous verrons, avec l'exemple du Burkina Faso, que cette promotion, sous l'égide des Programmes d'ajustement structurels et de la Banque mondiale, ne donne pas toujours les effets escomptés. Cette rhétorique actuelle de la qualité de l'éducation à laquelle on associe l'importance des savoirs locaux, notamment à travers une politique linguistique en faveur des langues locales, est effectivement influencée par les politiques de la Banque mondiale. Récemment, à la Biennale de l'ADEA, organisée à Grand Baie (Maurice) du 3 au 6 décembre 2003, différents responsables et consultants agissant au Burkina ont participé aux réflexions portant notamment sur l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines (Halaoui, 2003a ; Halaoui, 2003b ; Ilboudo, 2003). Le problème y a été posé en terme de « pertinence de l'éducation ».

Depuis les indépendances, la question des savoirs locaux dans les textes éducatifs est passée d'une problématique d'identité et de souveraineté nationale à une question technique d'efficacité des dispositifs éducatifs. Ces politiques internationales ont influencé en partie les politiques burkinabè d'éducation.

2.2 Les textes burkinabé

J'examine ici trois textes qui représentent des étapes historiques de l'histoire éducative au Burkina Faso : le dossier initial, le document de « L'école révolutionnaire burkinabè » et le PDDEB.

2.2.1 Le Dossier Initial : les SL pour le « développement communautaire »

Le Décret du 3 août 1965 portant sur la réorganisation de l'Enseignement du premier degré (N° 289 bis PRS.EN) n'évoque rien sur les questions de savoirs locaux et de culture locale. Il demande seulement de préparer les élèves à « bien accomplir leurs tâches futures d'homme, de travailleur et de citoyen » (article Premier). Le dossier initial de 1976, lui, développe une réflexion sur ces questions. Il idéalise la période précoloniale : « Il n'y avait pratiquement pas de rapports d'exploitation de l'homme par l'homme. Il s'agissait plutôt d'échange de service, l'esclave même étant souvent considéré comme un membre de la famille » (MEC[250], 1976 : 5). Il fustige la colonisation : « La colonisation a été une vaste entreprise de dépossession » (MEC, 1976 : 7). C'est l'« implantation du capitalisme colonial » qui a développé un système scolaire élitiste et inégalitaire sur le territoire (MEC, 1976 : 8). Le texte prône alors une éducation « repensée, "nationalisée" » (idem : 7). L'encadré suivant présente un extrait de ce texte.

[250] MEC : Ministère de l'éducation et de la culture de l'époque.

CRITIQUE DE L'ÉCOLE VOLTAÏQUE ET PROPOSITIONS DU DOSSIER INITIAL DE 1976

« L'enseignement voltaïque renforce l'emprise culturelle de l'étranger en contribuant au maintien de l'échelle de valeurs léguée par l'ancien maître :

- par son contenu : les programmes (à l'exception de ceux de l'enseignement primaire) sont peu africanisés et ne sont pas élaborés en fonction des problèmes concrets posés par la vie sociale voltaïque (production, désaliénation culturelle, unité nationale, etc.) ;
- par ses méthodes : une découverte de la psychologie contemporaine est qu'on ne peut entreprendre l'explication des fonctions psychologiques sans référence à des éléments sociaux. Si l'on admet que toute méthode pédagogique est l'expression plus ou moins fidèle d'une théorie psychologique, il est évident que l'application (sans une critique approfondie) de méthodes élaborées dans une société autre que la société nationale constitue un non-sens et peut quelquefois aboutir à des résultats catastrophiques ;
- par son support linguistique, s'il est exact que "le système de la langue nationale forme la vision du monde des membres de la nation considérée" (A. Schaff […]), l'introduction des langues nationales dans les programmes, d'abord comme objet d'étude, ensuite instrument d'acquisition du savoir ne peut qu'être encouragée. Cela d'autant plus que les chercheurs d'horizons divers ont mis en lumière l'importance du langage dans le processus de la connaissance. Il ne faut pas se masquer cependant les difficultés d'une telle entreprise, qui est une œuvre de longue haleine, requérant beaucoup de souplesse ;
- par l'importance exagérée accordée aux examens. Tous les efforts déployés au cours de l'année scolaire sont orientés vers la préparation des examens. D'où : l'accent est mis sur la mémorisation, qui peut conduire au verbalisme dans les disciplines littéraires et philosophiques ; la docilité intellectuelle de l'élève au détriment de la discussion créatrice […] La solution du problème réside peut-être dans une refonte des examens dans leur esprit comme dans leur forme afin que l'enseignant puisse réellement faire œuvre d'éducation et non pas d'instruction comme c'est le cas présentement.

Depuis mai 1974, il a été décidé "l'édification complète d'un système éducatif […]" se traduisant par :

- " une éducation de masse,
- une éducation pour la restauration de la personnalité africaine,
- un enseignement qui associe l'acte d'apprendre à l'acte de produire,
- une éducation orientée vers le développement communautaire du monde rural"[251] ».

Texte 8 : Critique de l'école, Dossier initial (MEC, 1976 : 37-39).

La question identitaire est ici clairement posée (« personnalité africaine »). Elle est d'ailleurs établie ici de manière plus aiguë que dans certains pays asiatiques par exemple (qui ont connu -entre autres- différents systèmes d'écriture avant l'arrivée des occidentaux[252]), sans pour autant y être associée à des mouvements populaires comme dans certains pays sud-américains. L'extrait du Dossier initial présenté ici souligne également le lien entre langue, psychologie et cognition toujours débattu aujourd'hui. Enfin, il exprime bien l'idée d'un développement communautaire rural : « La réforme sera globale. Il n'y aura pas deux écoles, une pour les pauvres, l'autre pour les riches ; l'une pour les citadins, l'autre pour les paysans. Les pères et les mères d'aujourd'hui qui décident de la réforme décident pour leurs enfants et non pour ceux du voisin » (MEC, 1976 : 103). Dans cette optique, les savoirs locaux sont associés au développement : l'enseignement du cycle de base « vise à l'appropriation des outils que

[251] Discours Présidentiel du 30 mai 1974.

[252] Le Vietnam, par exemple.

constituent la lecture, l'écriture et le calcul dans une double optique celle de l'intégration de l'école au milieu et celle de l'intégration de l'école dans le développement » (idem : 95). Enfin, une place importante est accordée aux langues locales : « Si notre société a traversé les tournants de la période coloniale en observant une certaine originalité, elle ne résistera pas plus longtemps à l'assaut des forces de désintégration et d'aliénation culturelle qui participent à la dynamique de la modernisation, si rien n'est entrepris dès aujourd'hui. Cultiver nos arts, chérir les pensées profondes, la philosophie et la sagesse millénaires en les exprimant dans les langues qui les ont véhiculées jusqu'à nous constituent un programme de survie culturelle minimum que l'éducation doit prendre en considération » (MEC, 1976 : 91). La question des langues a dès cette époque un aspect à la fois technique et idéologique. Une enquête a été menée pour le Dossier Initial auprès de 3 000 personnes : seule une petite majorité 58, 1% des adultes consultés se positionnent en faveur de l'enseignement en langue locale (idem : 69). « Cette résistance est encore plus sensible au cours des interviews où la connaissance du français apparaît nettement comme un passeport pour la ville et constitue une référence pour postuler à un emploi rémunérateur » (idem). Les élèves du primaire, quant à eux, « semblent se contredire : à la question "pourquoi allez-vous à l'école ?", ils répondent en grande majorité "pour apprendre le français", or ils affirment par ailleurs vouloir étudier leur propre langue ; évidemment l'étude de l'une n'exclue pas celle de l'autre » (idem : 70). Ces résultats montrent d'emblée la complexité de cette question que je développerai ci-dessous. La seconde période marquante de l'histoire des savoirs locaux dans l'éducation a été la période révolutionnaire et ses ambiguïtés en matière linguistique.

2.2.2 L'école révolutionnaire : les savoirs locaux contre « l'aliénation »

Thomas Sankara dans son Appel historique de Gaoua (Sankara, 1986), lie la qualité de l'éducation à la responsabilisation des enseignants, des superviseurs, des parents d'élèves, et des élèves. Certains y ont vu un discours moralisateur sans grand intérêt, mais il pose de manière assez pragmatique la question du bon fonctionnement des ressources humaines pour l'éducation[253]. Le texte de L'école révolutionnaire burkinabé (BF, 1986), quant à lui, fait un historique de la marginalisation de la culture et des dynamiques locales par l'école : « Après les indépendances formelles de 1960, la domination néocoloniale française se substitue à la domination coloniale directe […] les classes dominantes au pouvoir [sont la] base d'appui de

[253] D'après mes observations de terrain effectivement si -en plus de classes moins nombreuses et de salaires revalorisés-, les enseignants étaient bien formés, bien suivis et vraiment impliqués dans leur travail ; et si les différents acteurs en jeu refusaient la corruption présente aussi au niveau scolaire (inscriptions, diplômes, sujets des examens, etc.), la question scolaire serait bien avancée. Mais le pays passe de réformes en réformes sans s'atteler vraiment à ces questions de base.

l'impérialisme » (BF, 1986 : 3). Dans ce contexte, « L'école est un instrument aux mains des classes dominantes » (BF, 1986 : 4) et elle est aliénante : « Héritée de la colonisation, l'actuelle école néocoloniale burkinabè est un instrument d'aliénation culturelle et d'asservissement intellectuel de notre peuple » ; son coût est trop élevé, elle est sélective et anti-démocratique (« L'école néocoloniale, au lieu d'atténuer les inégalités sociales, les a plutôt accentuées » BF, 1986 : 5) ; elle possède une nature de classe, de domination et d'exploitation (« Cette école forme des individus mus par une recherche forcenée du profit individuel au détriment de celui de la collectivité nationale » idem : 5) : elle est inadaptée au marché du travail, et enfin, elle est culturellement aliénante : « Les contenus d'enseignement ne renvoient à aucune réalité burkinabè. Ils restent théoriques, abstraits, étrangers aux réalités nationales et cultivent chez l'élève le goût du travail bureaucratique et le mépris pour le travail manuel productif ; ce qui conduit à une distorsion permanente entre l'école et la société. Par l'utilisation exclusive de la langue française à tous les niveaux d'enseignement, l'école néocoloniale actuelle véhicule une culture étrangère réactionnaire, qui est un stupéfiant spirituel, une sorte d'opium qui endort les consciences. Cette culture étrangère constitue un poison pour les cultures nationales en ce sens qu'elle inculque aux enfants le mépris des valeurs traditionnelles burkinabé. Donc, elle s'avère culturellement aliénante » (BF, 1986 : 6). Le texte met clairement en lumière le lien entre la question de la valorisation des savoirs locaux et celle des dominations de pays et de classe. Nous avons vu que le projet de réforme insiste ensuite sur la valorisation des savoirs locaux mais sans délaisser les savoirs exogènes (apprentissage de l'anglais très tôt par exemple). En dehors de la rhétorique révolutionnaire et d'une analyse de la question scolaire en terme de pouvoir, le texte n'apporte pas de changement majeur concernant la revalorisation des savoirs locaux à l'école. Par contre, le PDDEB développe une approche différente.

2.2.3 Le PDDEB : les savoirs locaux, quantité ou qualité de l'éducation ?

Les États généraux de l'éducation de 1994, réitèrent le constat du rôle du caractère exogène du système scolaire comme une des causes des difficultés éducatives actuelles : « Ces tares de notre système éducatif et son inadéquation structurelle par rapport aux réalités et besoins du pays du fait de son extranéité historique existent à chacun des niveaux de l'éducation » (BF, 1994 : 5). La question des langues nationales dans l'enseignement mise en retrait partiel pendant la période révolutionnaire est remise à l'ordre du jour quoique avec moins de vigueur que lors du dossier initial de 1976. Le texte constate un hiatus : le discours officiel « accorde une place importante aux langues nationales (cf. Constitution de 1991) et développe des actions importantes en leur faveur (alphabétisation fonctionnelle des adultes…), tandis que le système

administratif, socio-économique et juridique ne prévoit presque rien pour une vocation intellectuelle de ces langues » (BF, 1994 : 13). Le texte demande l'intégration de ces langues nationales dans l'éducation formelle. A partir des États généraux de l'éducation, sous l'influence de la Banque Mondiale, les questions de qualité et de quantité de l'éducation, exprimées de façon technique, prennent le dessus sur les questions politiques et culturelles.

Le texte du PDDEB développe un discours qui correspond en tous points aux normes verbales informelles des grandes Organisations financières internationales (MEBA, 2000). Le constat de l'inadaptation de l'école s'exprime désormais notamment en ces termes : « L'école apparaît de fait comme un système figé sur des modalités de fonctionnement qui évoluent trop lentement ne prenant pas en compte suffisamment les attentes des populations » (MEBA, 2000 : 11). Neuf choix stratégiques sont déclinés dont celui de l'amélioration de « La qualité et de l'efficacité du système éducatif de base » pour laquelle il s'agit notamment de la « Révision des programmes dans le sens d'une fonctionnalité accrue » (idem : 16). La qualité de l'éducation est désormais plus associée à sa fonctionnalité qu'à sa contribution à un projet politique national de démocratisation. Quant à l'introduction des langues nationales, elle est perçue comme un moyen de favoriser « *l'auto-éducation* » (un des neuf choix stratégiques) et de changer la perception de l'école : il faut prôner l'« introduction des langues nationales dans l'éducation de base pour favoriser une amélioration de la perception de l'école et réduire l'actuel fossé entre savoirs familiaux et savoirs scolaires, entre école et milieu » (idem). Les préoccupations identitaires disparaissent au profit de formulations techniques et jamais politiques, comme en témoigne également le Cadre logique proposé en annexe (Cadre logique du PDDEB, annexe N°B/1 : 74-79). Le cadre comporte une description sommaire des objectifs, et pour chaque objectif des indicateurs de performance, des stratégies, des hypothèses critiques et des risques. L'exercice du cadre logique est imposé depuis une dizaine d'années à tous les projets de « développement » (gouvernements, ONG, etc.) par la majorité des bailleurs (MAE, Union européenne, Banque mondiale, etc.). La structuration du projet en objectifs et sous-objectifs est très minutieuse, mais ne laisse pas de place aux objectifs politiques et sociaux. Pour le PDDEB, l'objectif principal (N°1) est : « Développement du pays : réduction de la pauvreté par la formation de ressources humaines adéquates» (MEBA, 2000 : 74). Les savoirs locaux à l'école, comme les autres savoirs scolaires, sont donc traités comme des intrants dans la formation d'un capital culturel destiné à lutter contre la pauvreté par la croissance. En réalité, la promotion des savoirs locaux passe ici par la diversification de l'offre scolaire dont il n'est pas encore certain qu'elle ne favorise pas davantage la quantité de l'éducation que sa qualité.

2.3 L’actuelle proposition de réforme des curricula : savoirs locaux et compétences

Le document en cours d’examen par le gouvernement (MEBA, DGCRIEF, 2006) se recommande des politiques développées par le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) qui prône le développement du « capital humain » et du PDDEB pour son insistance sur la qualité, les taux de réussite et de promotion, etc. Il fait ensuite un bref historique des curricula au Burkina Faso. De 1962 à 1989, le curriculum était centré sur les contenus avec des « contenu-matières » de disciplines à enseigner, l’objectif est d’acquérir un vaste champ de connaissances (« pédagogie par contenu »). De 1990 à 1995 a été développée une « pédagogie par les objectifs » (PPO) qui recherche des « comportements observables structurés, mais séparés les uns des autres, qu’il faut développer chez les apprenants » (MEBA, DGCRIEF, 2006 : 6). Dans la PPO, les objectifs généraux puis spécifiques d’apprentissage sont déclinés par matière. C’est une approche par contrat avec association des enseignants et des élèves dans la définition des objectifs. Selon le texte, la démarche présente un problème d’atomisation, de juxtaposition des savoirs et de difficultés d’usages dans la vie courante. Pour remédier à ces problèmes, le projet de 2006 propose une « pédagogie par les compétences ». Selon les auteurs, « L’approche par les compétences est un système d’enseignement qui consiste à développer la possibilité pour les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en vue de résoudre de façon efficace et spontanée des situations-problèmes de la vie courante » (idem : 9). Le projet s’apparente à une réforme globale du système. Il coûterait 905 millions de FCFA par an. L’expérimentation en CP1 serait réalisée en 2007-2008 et la progressive expérimentation et généralisation jusqu’en CM2 s’échelonnerait jusqu’en 2014-2015.

La méthode de « pédagogie par les compétences » correspond à cinq semaines d’apprentissage et une semaine de mise en pratique (« intégration ») en classe comme le montre l’encadré suivant.

LA CONCEPTION DES APPRENTISSAGES DANS L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

« 1. Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Dans l'approche par les compétences de base, les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à faire l'objet d'apprentissages ponctuels, selon les méthodes pédagogiques en vigueur, ceci à quatre nuances près :

- on met une priorité à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se rapportent à une compétence ; les autres sont considérés comme du perfectionnement, et ne sont abordés que si les compétences de base sont maîtrisées par tous les élèves ;
- on essaie, dans la mesure du possible, de rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et on amène les élèves à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre elles ;
- on ne développe ces ressources que pendant une partie du temps scolaire, par exemple pendant 5 semaines sur 6, afin de laisser du temps pour l'intégration des acquis ;
- on crée des situations qui obligent l'élève à être actif : il analyse, cherche, questionne, collabore, résout des problèmes.

2. Les activités d'intégration et d'évaluation formative/certificative.

Dans cette optique, une partie du temps d'apprentissage est réservée aux "activités d'intégration", pour apprendre à l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes. On soumet régulièrement à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il peut mobiliser ses acquis.
Une alternative à cette façon de faire consiste à " bloquer" une semaine entière pour l'intégration, par exemple une semaine par mois, ou une semaine toutes les 6 semaines. Concrètement, cette période consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis. En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre.
Le concept d'intégration n'est pas pris dans ce contexte dans le sens courant "d'incorporation" et "de concentration" mais comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but ».

Texte 9 : Approche par les compétences (MEBA, DGCRIEF, 2006 : 11-12 -Document provisoire-).

L'approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, fondés sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Développée sous le terme « pédagogie de l'intégration », l'approche a été opérationnalisée par le Bureau d'ingénierie en éducation et formation (BIEF) et progressivement mise en place dans certains pays africains (Tunisie, Mauritanie, Djibouti, Gabon…) depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen, ainsi que de l'enseignement technique et professionnel (MEBA, DGCRIEF, 2006 : 12). Comme l'explique un membre du PAEN qui a suivi la même réforme dans un autre pays, Roegiers est un consultant Belge de l'université de Louvain qui vise dans ses méthodes à éviter les abandons scolaires avant la 6ème sans acquis et sans compétences (E 191). Une semaine d'intégration est donc prévue en classe et consiste par exemple à faire les comptes de l'Association des parents d'élèves, à rechercher sa carte d'identité, etc. L'interactivité des élèves et la recherche de solutions par les élèves y sont prônées. Tous les curricula existants y compris certaines « innovations » comme l'Éducation en

matière de population (EMP) devraient être refondus dans ces nouveaux curricula. Un regroupement des disciplines en champs disciplinaires est proposé : « Le domaine des langues et communication (français, langues nationales) ; le domaine des mathématiques ; le domaine des sciences et technologies (biologie, éducation en matière de population, VIH-SIDA….) ; le domaine du développement de la personne (éducation civique et morale[254], éducation physique et sportive, entrepreneuriat, lutte contre la pauvreté, leadership…) ; le domaine des arts et de la culture (musique, danse, théâtre, contes, proverbe, arts plastiques…) ; le domaine social ou univers social (histoire, géographie, environnement…) ; la formation pré-professionnelle (agriculture, élevage, menuiserie, industrie, commerce, artisanat…) » (MEBA, DGCRIEF, 2006 : 17). Toutes ces disciplines sont prévues en bilingue langue-locale/français : « Sur la base de l'expérience des écoles bilingues et des écoles satellites, le nouveau curriculum introduira les langues nationales ou mieux celle maîtrisée par l'enfant avec une transition vers le français. L'intégration des langues nationales (celle maîtrisée par l'enfant) dans le curriculum a pour avantages : 1) au plan de la communication, la facilitation des apprentissages et la transmission du savoir au plus grand nombre ; 2) au plan pédagogique, l'élévation des capacités cognitives chez l'apprenant, la mise en confiance des élèves pour aborder les apprentissages avec plus de confiance, une prise d'initiatives de la part des élèves, une participation plus active, la promotion de la pédagogie participative dans les classes, une utilisation des compétences acquises dans la première langue comme support pour développer les mêmes compétences dans la langue seconde (français) ; 3) au plan culturel, la valorisation des langues nationales, la promotion de l'identité culturelle burkinabè » (MEBA, DGCRIEF, 2006 : 16).

Mais comme pour toutes les pédagogies actives, la formation des enseignants est un point sensible. De plus, le projet prévoit pour sa mise en place de nombreuses et lourdes étapes. Il envisage une large consultation de départ sur le profil attendu et sur les choix à tous les niveaux : « des choix en matière de durée de la scolarité obligatoire, des choix en matière d'éducation préscolaire (3-6 ans), le choix des cycles d'enseignement (cycle terminal), le choix de la (des) langue(s) d'enseignement et des langues secondes, l'équilibre entre les différentes disciplines, le

[254] L'Éducation civique a été réintroduite par un Conseil de cabinet du mars 1999 comme une des réponses à la révolte qui a suivi à l'assassinat de Norbert Zongo, Directeur du journal *L'indépendant* à Sapouy le 13 décembre 1998. Norbert Zongo, journaliste d'investigation, enquêtait sur différentes affaires dont un meurtre mettant en cause la famille du Président (pour un résumé de « l'affaire Zongo », on peut consulter l'article de Reporters sans frontière à l'adresse suivante : http://www.rsf.org/article.php3?id_article=8782). Pour avoir demandé un éclairage sur la question, le journaliste français Robert Ménard, fondateur de Reporters sans frontières a longtemps été interdit du territoire burkinabè. Le seul inculpé dans l'affaire a bénéficié huit ans après d'un non lieu (18 juillet 2006). La révolte de masse de 1999 a été décrite comme un mouvement d'incivilité de jeunes par le gouvernement qui a réintroduit à cette occasion l'éducation civique à l'école. Le contenu est classique : droits, devoirs, biens publiques, « promotion des valeurs traditionnelles positives et la protection de l'environnement » (en ce qui concerne les SL), etc. Pour les jeunes, l'antinomie entre la matière enseignée et les pratiques en cours en plus haut niveau est souvent évidente (surtout à partir du secondaire). Jusqu'à aujourd'hui, malgré l'interdiction de la manifestation, les élèves manifestent le 13 décembre sur l'ensemble du territoire pour que « justice soit faite » sur l'affaire Zongo.

choix des champs disciplinaires, le choix d'une politique d'évaluation ; les choix en matière de formation initiale et continue des enseignants ; la politique des manuels scolaires, la question de la formation pré professionnelle ou professionnelle, les mesures d'accompagnement, etc. » (MEBA, DGCRIEF, 2006 : 15) Viennent ensuite la consultation, la formation des concepteurs, la conception et la pré-expérimentation des outils pédagogiques, l'expérimentation (formation de tout le personnel éducatif et mise en place), l'évaluation, l'extension (à toutes classes d'un niveau CP des écoles publiques et privées), la généralisation (à tous les niveaux des écoles privées et publiques cette fois-ci) et le plan de communication (« négociation sociale, plaidoyer »).

Globalement, on remarque un effort de synthèse de toutes les disciplines développées jusqu'à présent par différents programmes (comme l'EMP), par divers partenaires (comme le thème de « l'entrepreneuriat » par exemple, développé dans des projets éducatifs par Total et présent dans les politiques de la Banque mondiale et dans les discours ambiants) et par le secteur non formel (comme l'art, les langues nationales, les activités productives[255]). Le projet de réforme insiste sur la formation des enseignants, avec une refonte des modules de formation par le principe de l'approche par les compétences ainsi que par la prise en compte des langues et de thématiques particulières (genre et lutte contre la pauvreté). Il entend développer enfin la cohérence de l'enseignement de 3 à 16 ans (pré-scolaire, primaire, post-primaire) et l'intégration du secteur formel et du secteur non formel. Si elle est appliquée, cette réforme sera pratiquement aussi importante historiquement que celle de 1976 (ampleur, changement d'orientation) et en reprendra en partie l'esprit. Mais ce projet de réforme « de synthèse » crée beaucoup de dissensions, bien que des ateliers d'études et des expérimentations aient déjà été réalisés, comme cela a été expliqué lors de la cinquième mission conjointe de suivi du PDDEB, à laquelle j'ai assisté (MEBA, 2005). Les problèmes exprimés par les documents sont cités comme suit : « Le nombre exorbitant de programmes en cours d'expérimentation dans les écoles peut se révéler un obstacle de taille pour l'implantation et la généralisation du curriculum : EMP, VIH/SIDA, environnement, eau, hygiène, assainissement, droits de l'enfant… » (idem : 21) ; « L'articulation entre l'éducation de base formelle et non formelle peut s'avérer difficile. En effet le secteur de l'éducation est jusqu'ici caractérisé par la diversité des interventions avec des projets autonomes dont les financements relèvent le plus souvent de la coopération bilatérale et multilatérale. Il est donc à craindre que la mise en œuvre ne soit trop complexe d'autant plus qu'elle va se dérouler dans le contexte de la stratégie du "faire-faire". Ainsi une rupture dans la mobilisation des ressources est aussi à craindre de même que l'éclatement des pôles de décisions » ; la difficulté

[255] Les activités productives et les activités artistiques sont officiellement pratiquées à l'école formelle classique, mais, de fait, elles ne sont jamais exercées.

de production des nouveaux outils pédagogiques ; l'environnement didactique (matériel didactique, effectifs en classe) ; les fonds nécessaires ; les « conflits politiques » qui peuvent y être liés ; la question des langues ; l'adhésion des acteurs à la réforme. D'autres problèmes ne sont pas soulignés par le texte : la réforme des examens, la compatibilité d'engagements de frais avec « l'ajustement éducatif » de la Banque mondiale (expression d'Annie Vinokur, 1999) notamment vis-à-vis des dépenses concernant les enseignants, la difficulté de concilier les politiques des différents intervenants sans servir de « chantier expérimental », etc. Enfin, la réforme est loin d'être acceptée : certaines personnes refusent le bilinguisme, tandis que d'autres -acquises au bilinguisme- refusent l'approche par les compétences qu'ils considèrent comme l'imposition extérieure d'un nouvelle doctrine pédagogique. Un pédagogue déclare en substance lors d'un entretien informel : « *Nous sommes déjà en train d'expérimenter des méthodes pédagogiques bilingues au Burkina Faso, pourquoi devrait-on tout arrêter pour adopter des méthodes extérieures qui demandant un travail et un coût considérable ? […] Mais nous n'avons pas notre mot à dire, je sais déjà qu'au niveau d'instances comme la Francophonie, c'est décidé : tout le monde doit adopter la pédagogie par les compétences. On ne nous consulte que pour la forme […] c'est comme pour les OGM, on n'en voulait pas mais tu crois qu'on a le choix ? On sert de laboratoire […] Et il ne faut pas oublier l'histoire non plus : l'approche par les compétences, ça vient de l'entreprise. Qu'est-ce que cela signifie ?…* ». La question posée par cet interlocuteur rejoint les interrogations développées dans les écrits de Lucie Tanguy et Françoise Ropé qui analysent le développement de l'usage de la notion de compétence dans les entreprises et à l'école en France et ses présupposés idéologiques (Ropé, Tanguy, 1994).

Ce nouveau projet de réforme relance une série d'interrogations anciennes concernant le système éducatif. La question des savoirs locaux, qui avait été posée sous la forme d'une interrogation sociopolitique globale dans le Dossier Initial ainsi que dans le projet de l'école révolutionnaire burkinabè, est aujourd'hui posée de manière technique. Les savoirs locaux sont aujourd'hui perçus essentiellement comme des moyens, pour accroître l'efficacité d'un système scolaire, désormais pensé comme producteur de compétences. Cependant, les questions posées par l'usage des savoirs locaux demeurent toujours sans solution et se posent même actuellement avec une acuité accrue. En particulier, la question de la langue d'enseignement provoque aujourd'hui d'intenses débats dans le pays.

3 Les langues nationales à l'école

Par comparaison avec d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, la situation linguistique du Burkina Faso pourrait paraître simple. Mais, en réalité, la multiplicité des langues nationales et

l'importance des enjeux sociopolitiques ont créé une situation complexe à divers égards : promotion des classes populaires, trajectoires professionnelles, unité nationale, francophonie dans les rapports de force internationaux, etc.

Comme le rappelle Mamadou Lamine Sanogo (non édité), la « langue officielle » est le français tandis que les 59 langues parlées par les ethnies au Burkina sont considérées comme des « langues nationales ». Les plus favorisées sont de fait les langues véhiculaires : le moré, le dioula et le fulfulde. Il n'existe pas de statut pour les langues des étrangers au Burkina (yoruba, haoussa, ashanti, wolof…), ni pour les langues répandues dans les écoles et les confessions comme l'anglais ou l'arabe. La radio nationale utilise quinze des langues nationales en plus du français ; aucun journal n'existe en langue nationale, si l'on excepte les journaux associatifs à très faible diffusion appuyés par l'Association des éditeurs et publicateurs en langue nationale (AEPLN). Enfin, la Commission nationale des langues créée en 1969 et associant 22 sous-commissions, associations composées de volontaires bénévoles, ne joue plus son rôle : les opérateurs d'alphabétisation traitent directement avec les sous-commissions, avec les Partenaires techniques et financiers (PTF), avec les opérateurs de terrain, etc. En ce qui concerne les pratiques quotidiennes, une étude de la CONFEMEN montre qu'en 1991, au sud du Sahara francophone, 96% des enfants scolarisés parlent français avec leur maître en classe, 48 % dans la cour de récréation avec leur maître ou avec leurs camarades, 28 % entre eux en dehors de l'école, 20 % avec le père et 10 % avec la mère (Maxime Somé, non édité)[256]. Non n'avons pas les chiffres pour le Burkina, mais les proportions sont sans doute sensiblement les mêmes. En terme de politique linguistique éducative, c'est dans toute l'Afrique de l'Ouest que la question des langues d'enseignement a, depuis le début de l'école, fait l'objet d'enjeux politiques importants. Au Burkina Faso, la question se pose depuis le 19ème siècle entre le français et les 59 langues nationales (Nikiéma, 1999 ; Sanogo, 2004 ; Sanou, 1999). La complexité du problème réside davantage dans le nombre de langues nationales et dans les dissensions politiques qui entourent la question linguistique que dans l'hétérogénéité des intérêts des pouvoirs successifs (voir Annexe 8).

L'histoire des politiques linguistiques au Burkina Faso souligne quatre éléments. Tout d'abord, l'introduction des langues locales dans l'enseignement a commencé par le secteur non formel pour être ensuite proposé dans le secteur formel. Ensuite, l'intérêt pour les langues nationales et leur introduction dans le système éducatif a d'abord été le fait de l'extérieur (UNESCO, ONG, chercheurs étrangers) et a ensuite été relayée par des burkinabè convaincus. La place des linguistes a été importante et l'influence de l'extérieur dans les politiques en faveur des langues des années 1990 et 2000 reste majeure (UNESCO mais aussi BM, etc.). Enfin, la

[256] http://www.bibliotheque.refer.org consulté le 19 septembre 2006.

question des langues -tout comme celle des savoirs locaux en général- a été transférée par les acteurs dominants d'un enjeu politique (post indépendance, période sankariste) à un enjeu plus technique (meilleurs résultats scolaires). Mais des débats contradictoires demeurent à ce sujet comme le souligne Sanogo (2004). L'auteur cite Diallo I. qui explique : « Le français constitue donc une entrave au développement des jeunes burkinabè. Il est une des raisons qui fait que le rendement interne du système (éducatif) est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé car on note un faible taux de promotion et de fort taux de redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle ». Cette position est celle des acteurs impliqués dans les innovations bilingues OSEO, Tin tua, UNICEF, APNEF, DGCRIEF, etc. Mais certains émettent des doutes sur ces politiques. Fernand Sanou en est l'un des détracteurs les plus célèbres : « Il n'est pas certain que l'échec scolaire que l'on prétend éviter grâce à l'enseignement des langues nationales soit dû (uniquement ou essentiellement) au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. On manque d'études comparatives systématiques sur les taux différentiels de réussite entre les élèves des classes réformées et les autres. Les soi-disant évaluations concluant à l'efficacité des réformes linguistiques manquent de rigueur méthodologique et ont un relent politique d'auto-satisfaction et de propagande » (Sanou F. cité par Sanogo, 2004). Des questions techniques restent donc en suspens comme le choix des langues nationales à enseigner, le choix des variétés de français et l'élaboration d'une politique linguistique clairement définie, mais aussi des questions socio-politiques importantes : promotion des classes populaires, unité nationale, enjeux géopolitiques, économiques et professionnels.

3.1 Promotion ou exclusion des classes populaires ?

La question de la langue enseignée pose une question à la fois technique, culturelle et politique résumée par le triptyque « éducation, langue et pouvoir ». Dans ce débat, Fernand SANOU rappelle les arguments développés en faveur de l'usage des langues nationales dans l'enseignement (Sanou, 1999) : arguments socio-politiques vis-à-vis de l'ancien colonisateur (Frantz Fanon, Albert Memmi, Abdou Moumouni, etc.), arguments pédagogiques développés par la Banque mondiale et divers opérateurs au Burkina (intérêt technique et culturel de l'utilisation de langue locale comme élément et outil) et arguments scientifiques -corrélation entre le développement du langage et celui de la pensée (Chomsky, Piaget, 1979)-. Selon certains, « L'enfant qui n'apprendrait pas sa langue et dans sa langue dès le début, se retrouverait étranger non seulement aux autres, mais à lui-même ; d'“alien” (étranger au sens anglais du terme), il devient aliéné » (Sanou, 1999 : 1799). Mais Sanou met l'accent sur les enjeux politiques qui entourent la question : si les colons ont développé le français uniquement pour servir leurs

propres intérêts, la situation actuelle représente selon l'auteur un colonialisme interne : les réformateurs en langue ne demandent pas l'avis des gens. Les classes populaires veulent parler français pour aller en ville et avoir des emplois : ils ont des résistances face aux langues nationales de peur de ghettos sociaux. Et de fait, on ne peut négliger la situation décrite par Sanou : « La culture et la langue utilisées et valorisées à et par l'école ne sont pas celles des masses populaires, mais celles d'élites sociopolitiques et culturelles qui ont plus d'affinités entre elles à travers le monde qu'avec leurs masses nationales respectives. On peut déplorer cette situation mais on ne peut l'ignorer comme force motivante des revendications de ces masses à accéder à cette culture et à cette langue dominantes » (Sanou, 1999 : 1812).

On pourrait objecter que les langues nationales n'excluent pas le français et que les élèves issus des différentes écoles bilingues ont de meilleurs résultas au CEP en français que les autres. Mais en dehors des problèmes d'analyse de ces résultats, que j'ai déjà évoqués, ces études ne prennent pas en compte les suites des nombreux abandons avant le CEP (qui risquent d'être en augmentation en cas de généralisation du système) : les enfants qui quittent l'école bilingue au bout de 3 ans auront moins appris de français que les enfants qui quittent l'école classique au même moment. De plus, on remarque qu'une certaine forme de bilinguisme tend à devenir un phénomène d'accroissement des inégalités sociales : « Les premiers dirigeants continuent d'envoyer leurs enfants dans les écoles bilingues (anglais-français dès la maternelle[257]) et les enfants des paysans vers les écoles bilingues (langue nationale-français) » (Sanogo, non édité : 5). L'utilisation des langues locales à l'école publique représente pour certains une façon de réaliser du chiffre et de se débarrasser de la question de l'éducation des masses. Mais la question est complexe. En reprenant comme base l'analyse par Bourdieu de l'inégal héritage social des codes culturels présupposés pour décoder le message scolaire, la langue demeure un code majeur. Les enfants qui parlent français en famille (enfants de fonctionnaires principalement) ont des atouts considérables face aux enfants qui n'ont même jamais entendu un seul mot dans cette langue avant d'arriver à l'école. De fait, l'élite (comme c'est le cas aussi au Maghreb) et en particulier les couples mixtes (mossi-dioula par exemple) ont tendance à parler français en famille au point que leurs enfants maîtrisent parfois mal les langues africaines. Conserver les écoles en français uniquement, c'est favoriser la réussite scolaire des enfants des classes supérieures. Étant donnée la complexité de la question du rapport entre la langue et de la promotion des classes populaires certains soulignent que le choix du français comme langue unique d'enseignement rend difficile pour les enfants des classes populaires la réussite à l'école tandis que d'autres signalent que limiter trop la place du français leur rend difficile ensuite l'accès au marché du travail et au monde urbain. Décrire de plus près comment cela se passe

[257] Dans des écoles privées.

concrètement dans les différents dispositifs scolaires sera donc nécessaire pour avancer encore sur cette question.

3.2 Unité nationale ou éclatement ?

Un autre problème majeur n'est pas résolu : la question de l'unité nationale. Comme le dit un responsable national interviewé (E 198) : « *Le français est devenu la soixantième langue du pays* ». Comme l'avait fait remarquer Sankara, elle n'a été revendiquée par aucun peuple particulier. Sur le terrain, on voit facilement que l'introduction des langues nationales à l'école limite les brassages entre ethnies : j'ai vu des enfants mossis et peulhs ne pas arriver à suivre les enseignements en classe bilingue gourmantché-français, malgré leur connaissance du gourmantché, puis quitter la classe. Au niveau des enseignants, on observe aussi que la conversion d'écoles classiques en écoles bilingues oblige des mutations d'enseignants. Par exemple, l'école de Bilamperga vient d'être convertie en école bilingue. Son directeur est gourmantché, mais sa femme, qui enseignait également dans la même école est mossie : comment peuvent-ils exercer tous les deux leur profession, tout en vivant ensemble, si toutes les écoles deviennent bilingues ? Ils peuvent se faire affecter dans les grands centres urbains, où l'on suppose qu'il y aura des écoles dans toutes les langues si le bilinguisme se généralise, mais tous les couples dans ce cas ne pourront pas être affectés en ville, à moins de créer un manque d'enseignants dans les campagnes. A la longue, le bilinguisme peut créer des pratiques de vies plus séparées pour les mariages mixtes, avec des problèmes de lieux d'habitations, de sociabilité enfantine, etc. De plus, il n'est pas prévu que les 59 langues soient utilisées dans les écoles : cela peut créer des dissensions entre groupes. De la même manière, le choix de tel ou tel dialecte d'une même langue peut créer des ressentiments. En témoigne cette conversation entre un gourmantché de Fada N' Gourma (dialecte du Sud) et un gourmantché de la Gnagna (dialecte du Nord, minoritaire, non retenu pour être écrit et diffusé dans les écoles), le premier disant au second : « *Ça c'est faux, toi tu parles du mauvais gourmantché, du gourmantché familier. En gourmantché soutenu, on dit…* ». L'écriture du gourmantché du Sud a ainsi introduit une valorisation sociale d'un gourmantché sur un autre. Le choix du dialecte pose aussi des problèmes en classe : par exemple la plupart des enseignants de Tin tua que j'ai rencontrés dans la Gnagna viennent du Sud. Tous ont exprimé la difficulté de se faire comprendre des élèves, lors de la première ou des deux premières années d'enseignement. Ces difficultés de terrain peuvent être doublées à long terme d'un réel danger, si une politique ethnique venait à être développée par des leaders du pays. Si le bilinguisme se généralise, il devra donc être entouré de

certaines précautions. Par ailleurs, la question n'est pas sans impact géopolitique, notamment vis-à-vis de la francophonie.

3.3 Valorisation des langues locales ou de la francophonie ?

Différents courants et textes internationaux ont contribué à valoriser les langues nationales : charte européenne des langues minoritaires, lois canadiennes, commissions linguistiques de l'OUA, et. Mais certains intellectuels burkinabè dénoncent le suivisme des États africains : « Il a appliqué une politique linguistique dictée par l'UNESCO sans tenir compte des réalités nationales » (Napon A. cité par Sanogo, 1999). D'autres insistent sur le fait que les politiques bilingues ne cherchent finalement qu'à mieux asseoir le français : « La raison première de leur introduction demeure la recherche d'une meilleure assise de la langue française […] Tout laisse croire que la première finalité n'a pas évolué sinon comment peut-on expliquer : L'introduction du français dans des phases décisives des programmes des ES, des CBNF, des CPAF ?, L'élimination des langues nationales qui ont pourtant été utilisées dans les premières années de ces écoles ? Pourquoi les seules formes d'évaluation officielle (attribution d'un diplôme) sont-elles en français ? » (Sanogo, 1999 : 11). L'ouvrage de Josiane F Hamers et Michel Blanc (1983), a beaucoup été réutilisé. Il définit le bilinguisme additif comme une situation où la personne a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif (cet état se retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de la personne). Le bilinguisme « soustractif » est un état où la personne a développé sa seconde langue au détriment de ses acquis en langue maternelle : il peut entraîner des inconvénients sur le plan du développement cognitif et se développe lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de la personne par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse. Des confusions sont nées au Burkina Faso entre ces deux états de compétences et différentes méthodes pédagogiques. Au Burkina Faso, il existe différentes méthodes d'apprentissage du français comme « langue seconde » : des méthodes qui n'utilisent pas les langues locales (méthode IPB[258] utilisée dans les écoles classiques) et des méthodes de transfert à partir des langues locales (la méthode ALFAA développée par ELAN-D et l'OSEO et la méthode Tin tua). Dans tous les cas, la langues locale n'est pas ou plus utilisée dans les deux dernières années du primaire, ce qui pourrait favoriser un bilinguisme soustractif (mais ne peut être qualifié de « méthode soustractive »).

Sanogo explique que l'Organisation de l'unité africaine voulait faire des langues africaines des « langues partenaires » et non des langues de tremplin pour le français. Le

[258] Institut pédagogique du Burkina Faso. Voir infra pour un rapide historique des méthodes.

développement du pays n'est possible que si le français et les autres langues sont également valorisées : « La langue est l'expression de la culture d'un peuple et [nous sommes] convaincus en outre que conformément aux dispositions de la charte culturelle de l'Afrique, l'émancipation culturelle des peuples africains et l'accélération de leur développement économique et social ne seront possibles que si les langues africaines sont effectivement utilisées » (OUA, 1996 : 1 cité par Sanogo). Mais l'Organisation indique aussi que l'Afrique a « besoin d'une langue française fonctionnelle, forte et puissante parce que c'est de cette langue que dépend l'état de santé des systèmes éducatifs. Ils ont reconnu que c'est de la bonne maîtrise du français, langue d'accès à l'information et à la connaissance que dépend la qualité de l'enseignement dans tous les États qui ont voulu choisir cette langue comme "partenaire" de leur développement » (OUA Libreville 2003 : 1, cité par Sanogo). Selon Sanogo, cette politique peut permettre un changement décisif vis-à-vis de l'histoire des langues au Burkina Faso : « La politique des langues partenaires se démarque des pratiques issues des rapports diglossiques. Nous ne voulons pas dire ici qu'il n'y a plus de rapport hiérarchique entre les langues, mais que cet appel à une nouvelle approche des questions de langue privilégie les choix négociés. Les langues nationales ne seront pas introduites en excluant le français. En retour, le français non plus ne s'imposera pas comme obstacle aux usagers des langues nationales dans la recherche se leur quête quotidienne. Si la connaissance des structures de ces langues est un atout pour la pédagogie du français, il reste entendu qu'en retour l'apprentissage du français permettra de prendre conscience du fonctionnement de "sa langue". Il y a donc une interaction qui se démarque de la subordination pratiquée jusqu'à présent dans les méthodes de bilinguisme de transfert au Burkina Faso » (Sanogo, 1999). Mais il n'est pas certain que ce souhait puisse être réalisé en raison des rapports de force présents au niveau national comme au niveau international.

Selon l'Agence de francophonie, l'apprentissage scolaire des langues locales doit servir en définitive à l'essor de la langue française : « L'originalité de la politique de l'Agence à l'égard de la langue française tient, depuis les origines, à la prise ne compte de ses rapports avec les langues nationales de l'espace francophone. Cette politique a été mise au service des objectifs des pays membres du Sud de faire participer tous les citoyens à la vie de l'État en privilégiant l'utilisation complémentaire du français, langue officielle, et, dans des situations plurilingues, des langues nationales […] La maîtrise de la langue maternelle peut faciliter celle du français. *Ainsi, en soutenant l'usage des langues partenaires, la francophonie assure à terme la promotion de la langue française* » (Programme d'action de l'AIF Agence internationale de la francophonie, cité par Dalbéra, 2003, je souligne). De la sorte, ce concept de « langue partenaire » ne semble pas garantir une égalité entre les langues que l'inégalité de puissance de leurs détenteurs permet difficilement. Déjà en 1974, Louis-Jean Calvet soulignait toute

l'ambiguïté des positions de la francophonie vis-à-vis du multilinguisme (Calvet, 1974). Selon l'auteur, la francophonie est une idée lancée par des chefs d'États africains somme L. Senghor et H. Bourguiba, reprise avec réticence au départ par la France. En 1966 est créé un Comité au titre évocateur des intentions originelles de la France : le « Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française ». En 1970, l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) voit le jour, elle deviendra ensuite l'Agence internationale de la francophonie (AIF). Calvet souligne que les partisans de la francophonie développent l'argument de l'unité nationale… et même de promotion de la culture locale : « Il ne s'agit pas d'un apport extérieur mais d'une contribution souhaitée, ardemment souhaitée souvent, par des gens qui entendent *édifier, par le moyen de notre langue, leur propre culture et leurs civilisations originales* » (Gérard Tougas, *La francophonie en péril*, Montréal, 1967, 167 cité par Calvet pp. 232-233, je souligne). Il n'est pas besoin de souligner la facticité de ce genre d'arguments, mais la francophonie s'est en partie redynamisée ces dernières années avec ce type de raisonnements. Aujourd'hui, elle prône le bilinguisme dans une ambiguïté bien résumée par Calvet en citant Rouquette : « Bilingues si vous voulez : mais de première langue occitane. C'est ça ou la liquidation finale » (Yves Rouquette, *La nouvelle chanson occitane*, Toulouse, 1972 : 42, cité par Calvet : 236). Dans un texte postérieur Calvet (1991) souligne également les risques pris dans les différentes réformes qui ont échoué et ont dévalorisé les langues nationales au lieu de les valoriser, ce qui s'est passé en partie au Burkina Faso. La question des langues locales fait l'objet d'enjeux nationaux et internationaux mais aussi de leviers stratégiques pour certains parcours individuels.

3.4 Projet national ou projet des « entrepreneurs de l'éducation » ?

À la question « Qui promeut les langues nationales ? », il n'est pas facile de répondre au Burkina : les types de défenseurs sont très diversifiés, tant dans leur statut institutionnel que dans leur positionnement politique. En outre, le phénomène des « entrepreneurs de l'éducation » [259] se développe. En dehors de (petits) entrepreneurs privés de plus en plus nombreux à ouvrir des écoles au Burkina Faso, des responsables et des membres d'ONG ou d'associations du tiers secteur ont tendance à développer des stratégies de promotion personnelle dans le domaine de l'éducation. J'ai déjà souligné le fait que le tiers secteur représentait un des secteurs de l'emploi les plus porteurs, étant donné le faible développement du secteur secondaire et l'ajustement structurel qui limite la qualité et la quantité des emplois publiques du secteur tertiaire. En conséquence, des personnes qui ont suffisamment de capital (scolaire et relationnel surtout) se lancent dans les ONG sans pour autant adhérer automatiquement à une logique de solidarité

[259] J'emprunte l'expression utilisée à Géraldine André (2005a).

associative. Certains sont clairement opposés à la logique associative de non profit, alors que d'autres en sont de véritables militants : les parcours individuels et les pratiques avérées, en terme de détournements de fonds par exemple, sont de bons révélateurs à ce sujet. Certaines personnes enfin arrivent à adopter et à synthétiser de telle sorte les multiples discours du domaine qu'il est difficile de cerner leur position réelle.

C'est ce dernier type de parcours que Géraldine André (2005a) décrit pour le secteur de l'école bilingue. L'auteur montre comment d'anciens fonctionnaires et enseignants ont accumulé un capital de formation, de compétences et de réseau suffisant pour se lancer dans le domaine associatif sur le secteur du bilinguisme où ces capitaux culturels et relationnels sont nécessaires pour rechercher des fonds. André explique ensuite le succès de l'école bilingue par sa capacité à « jouer de multiples justifications » et à « maîtriser des normes multiples ». Il s'agit de multiples justifications : économique (l'école bilingue coûte moins cher que l'école classique) ; « communautaire/civique » (l'école bilingue est un processus participatif) ; identitaire (l'école bilingue promeut la culture nationale) ; et, ajoutons-le, technique (l'école bilingue permet la réussite scolaire et un bon apprentissage du français). Comme l'explique André, les différents objectifs et justifications se sont progressivement accumulés dans le temps : « L'éducation bilingue, issue au départ des revendications "francophiles" de ruraux, a été progressivement articulée par son promoteur autour d'une justification culturaliste et identitaire de telle sorte qu'aujourd'hui un de ses aspects fondamentaux est la promotion et la valorisation de la culture "burkinabè". [Ainsi] La méthode ALFAA dont le recours aux langues locales avait pour finalité un tremplin efficace vers l'apprentissage de la langue française s'est vu auréolée d'une cause identitaire » (André, 2005a : 10). Des objectifs économiques et techniques se sont ainsi progressivement justifiés par des aspects socio-culturels. André conclut pour le parcours d'un des responsables d'ONG ainsi : « L'aboutissement et la réussite des initiatives du promoteur [de l'école bilingue] n'a été possible qu'à la condition d'intégrer au sein des écoles bilingues les intérêts, les valeurs et les normes des différents acteurs en présence (ONG partenaire, État, communautés à la base, personnel de l'entreprise) » (idem). Ainsi, en ce qui concerne les langues et les savoirs locaux, les préoccupations politiques ont laissé progressivement la place à des questions formulées en termes techniques. Mais ces questions techniques continuent à être auréolées d'intentions culturelles et sociales.

La Banque mondiale avec « les savoirs autochtones », l'UNESCO avec « la diversité culturelle », le gouvernement burkinabè avec « le bilinguisme, l'art et la culture nationale », les

associations avec « l'interculturalité » (APNEF[260]) ou la « conscientisation » ont décliné chacun à leur manière la question de l'adaptation au milieu et « pour » le milieu, c'est-à-dire censée favoriser les milieux marginalisés. L'adaptation au milieu et la promotion populaire passent souvent par une recherche de valorisation de savoirs locaux. Celle-ci correspond de fait à une prise en compte des pré-acquis des apprenants et se traduit généralement par des essais de mise en place de « pédagogie active ». Mais ces méthodes rencontrent en réalité des difficultés d'application. Des innovations récentes ou récemment revalorisées ont des objectifs de promotion sociale forte mais leur mise en oeuvre sur le terrain est loin d'être évidente. Les méthodes considérées comme les plus novatrices actuellement sont absentes, ou présentes seulement à l'état embryonnaire, dans la Gnagna. Il s'agit de l'Alphabétisation en milieu de travail urbain (AMTU), de la méthode REFLECT, de la Pédagogie du texte (PDT) et de la Pédagogie interculturelle pour le non formel (les centres d'alphabétisation) ainsi que l'EMP pour les écoles formelles (voir annexes 9 et 10).

Les savoirs locaux ont été replacés sur la scène internationale à partir des années 80/90 en raison notamment de la prise de conscience des crises écologiques et de la pertinence de certains de ces savoirs en matière de gestion de l'environnement. Aujourd'hui, la promotion de ces savoirs fait partie intégrante des politiques des grandes organisations internationales comme la Banque mondiale, ou l'UNESCO. La Banque mondiale les considèrent comme essentiels pour la réussite des plans d'ajustements qu'elle propose. L'UNESCO les valorise davantage dans la perspective d'une promotion des droits humains. Au Burkina Faso, certains acteurs s'impliquent sur ces sujets dans une perspective militante tandis que d'autres ont des objectifs bien différents. Parallèlement à ces politiques consacrées aux savoirs locaux, les politiques éducatives ont également placé cette question au centre de leurs préoccupations. Dans de nombreux pays africains, comme le Burkina Faso, les réformes scolaires après les Indépendances ont tout de suite été associées à la question de l'africanisation de l'école, de l'adaptation au milieu, des savoirs locaux et des langues d'enseignement. Ces questions étaient alors posées en termes sociaux et politiques. Aujourd'hui en revanche, elles sont analysées en termes techniques[261] : les savoirs locaux doivent servir la « pertinence » et la « qualité » de l'éducation. Mais sous l'apparent consensus de ces propositions, se profilent actuellement des intentions politiques distinctes : pour certains, il s'agit principalement d'augmenter les taux de scolarisation et d'alphabétisation et de développer un système plus rentable (privatisation) ; pour d'autres, il

[260] L'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF) est un groupe international sur l'éducation non formelle créée en 1996 à Dakar, agréé par l'ADEA et ayant comme agence leader, la Coopération suisse au développement. Des APENF ont été créés à l'échelle de différents pays.

[261] Avec parfois une caution sociale dans la présentation.

s’agit d’une réelle promotion des classes défavorisées ; pour ses détracteurs enfin, c’est une éducation au rabais qui marginalise les pauvres en les cantonnant dans leur culture. L’usage des langues locales à l’école est un bon exemple de ces ambiguïtés. Les programmes scolaires et les supports pédagogiques actuels reflètent ces problèmes bien que leurs processus d’élaboration soit eux-mêmes porteurs d’enjeux, c’est ce que nous allons voir maintenant.

CHAPITRE VIII : DES PROGRAMMES ET DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES SOUS INFLUENCES

L'objet de cette partie est de comprendre comment entre les politiques éducatives et les pratiques en classe, les contenus scolaires constituent davantage qu'une simple courroie de transmission. Les supports et les contenus pédagogiques constituent des objets sociaux qui peuvent produire des effets propres[262]. Comme il est difficile d'évoquer les savoirs éducatifs sans examiner concrètement comment sont produits leurs supports, nous verrons les programmes scolaires et les politiques éditoriales avant d'examiner les contenus proposés dans les ouvrages.

1 Les savoirs locaux dans les programmes des secteurs formel et non formel

L'alphabétisation qui dure de deux à trois ans (trois mois par an) présente un niveau scolaire plus faible que les autres dispositifs et n'aborde pas l'apprentissage du français. Les curricula des écoles qui utilisent les langues nationales (écoles bilingues et CBN) ont la même durée que les écoles classiques (6 ans) et visent le même niveau (CEP), mais en diffèrent par leur usage des langues, par leur pédagogie et par l'accent mis sur les activités productives et artistiques. Les écoles bilingues (5 ans) et les CBN1 (5 ans) ont un programme assez similaire. Les écoles satellites (3 ans) ont les mêmes programmes les trois premières années que les CBN1. Les CBN2 (5 ans) quant à eux, mettent davantage l'accent sur l'apprentissage de métiers, quoique le niveau CEP soit aussi attendu (voir annexe 1 le schéma des dispositifs). Précisons ces points communs et ces divergences en analysant les efforts faits en direction des savoirs locaux.

1.1 Les écoles classiques : un effort en contradiction avec le dispositif ?

Les programmes officiels (MEBA, DGIPB, 2001) s'inscrivent dans la logique de la Pédagogie par objectifs (PPO) dont ils font un rapide historique. Les objectifs d'apprentissage sont regroupés en sept thématiques : les connaissances instrumentales (parler, lire, écrire,

[262] Selon André Chervel, la culture scolaire n'est pas une simple vulgarisation de la culture scientifique (Chervel, 1998). L'analyse de la genèse des disciplines scolaires, de leurs fonctions et de leur apprentissage par les élèves montre que les disciplines ont une certaine autonomie culturelle. Par exemple, « La théorie grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites ou présumées de référence, mais […] elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (Chervel, 1998 : 14). De plus, les disciplines créées au sein de l'école par différents acteurs (dont les élèves et les professeurs) peuvent avoir des effets sur la société globale : « Le système scolaire [forme] une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale » (idem : 17). Je n'ai pas fait ici l'histoire d'une discipline en particulier comme l'ont fait André Chervel pour la grammaire, Isabelle Lefort (1992) ou Pascal Clerc pour la géographie (2002), car cela nous aurait éloigné de la question principale. Nous verrons plutôt la prise en compte des savoirs locaux à l'école au travers des disciplines mais aussi plus largement des curricula.

calculer, qui correspondent aux anciennes matières de français et de mathématiques) ; l'environnement (anciennes matières d'exercices sensoriels et d'observation) ; « l'éducation sociale et genre » (ancien cours de morale) ; santé-hygiène-nutrition (idem) ; le civisme, les droits humains et les valeurs nationales (ancienne éducation civique) ; les occupations quotidiennes (activités productives et artistiques) ; les activités physiques éducatives (ancienne éducation physique et sportive). Aux cours élémentaires et moyens (CE et CM), c'est le terme « environnement » qui recouvre les disciplines d'histoire et de géographie, ce qui montre à quel point les nouveaux concepts à la mode ont une emprise officielle sur l'école. Mais les maîtres, notamment dans leurs plannings annuels accrochés au mur, conservent souvent une répartition par contenus et non par objectifs, avec le nom des anciennes matières. Pour chaque année et pour chacune des thématiques, les programmes précisent des objectifs « cognitifs » (« savoirs, connaissances »), « psychomoteurs » (savoir-faire) et « affectifs » (savoir-être, « comportements »).

Certains objectifs d'apprentissage évoquent les savoirs locaux, d'autres rentrent en contradiction avec eux. A titre d'exemple, pour les cours préparatoires (CP1 et CP2), les élèves doivent « identifier les différentes occupations du milieu » et « dire l'utilité des métiers du milieu » avant de les pratiquer aussi en milieu scolaire, ce qui est censé favoriser le rapprochement de l'école et le milieu avec les activités manuelles (MEBA, DGIPB, 1995). En « éducation sociale et genre », les élèves doivent apprendre des comportements dont les normes sont tantôt identiques, tantôt différentes de celles du milieu : « respecter les parents et les adultes ; les aider dans leurs travaux ; faire preuve de solidarité et d'entraide, de franchise et d'honnêteté, de modestie et d'humilité, de confiance en soi ; respecter les règles de politesse, d'obéissance et de discipline, d'initiative ; manifester des comportements positifs à l'égard des personnes de l'autre sexe ; rechercher dans les paroles et dans les actes, la compagnie de camarades du sexe opposé » (objectifs 6.2.1 à 6.4.2). Dans l'objectif « faire preuve de confiance en soi », le résultat attendu est le suivant : l'élève « prend la parole devant ses camarades, pose des questions, participe aux activités, demande la parole en classe, accepte les réprimandes sans se fâcher, accepte des responsabilités » (Objectif 6.3.6). Il n'est pas certain que, dans le village, la définition de la « confiance en soi » soit autant fondée sur la prise de parole pour les enfants. De plus, nous avons vu que la prise de parole de l'enfant, en public et en particulier en présence des adultes, est interdite ou codifiée selon des normes différentes de celles de la classe. En pratique, les observations en classe montrent qu'il est très difficile pour certains enfants de parler en public : « *ceux qui parlent facilement, je les reconnais, ce sont des fils de fonctionnaires ou de parents qui ont fait l'alphabétisation* » explique un instituteur, j'y reviendrai. Autre exemple de discordance avec le milieu, dans l'objectif « respecter les règles de politesse », il est attendu

notamment que l'élève dise « merci quand il reçoit un cadeau, quand on lui rend un service ». En langue gourmantchée, le mot « merci » n'existe pas plus que la coutume de remercier à tout moment, comme cela se fait en France par exemple : on peut éventuellement dire « *tún túndì* » (« bon travail ») pour marquer sa satisfaction mais l'expression du remerciement se fait généralement davantage par des gestes. A l'école, l'enfant apprend à saluer et à remercier un adulte en disant « merci » en français, tout en croisant les bras devant sa poitrine et en faisant un rapide fléchissement des genoux[263] : dans le village, on reconnaît les enfants ayant été à l'école (ou ayant un grand frère à l'école) à leur manière de remercier et de saluer spécifiquement scolaire. L'école propose donc un façonnement comportemental qui lui est propre. Enfin, pour l'objectif « manifester des comportements positifs à l'égard des personnes de l'autre sexe », voici ce qu'on attend de l'élève : il « s'assoit à côté d'élèves de sexe opposé, accepte un partenaire de sexe opposé dans les jeux, évolue volontiers dans les équipes mixtes (travaux communs, saynètes…), exécute une activité traditionnellement réservée à l'un ou l'autre sexe, condamne et réprouve tout comportement négatif à l'égard de l'autre ». Au village, il n'y aucun lieu public ou privé où les hommes et les femmes apparaissent ensemble : un homme n'acceptera pas de marcher dans la rue avec sa femme ou d'aller au marché avec elle, les réunions et les activités se font séparément (sauf les réunions d'ONG, et la culture des champs des hommes où les femmes travaillent aussi), les loisirs sont différents (si l'on excepte les soirées de contes et les *dolotières,* ces bars à *dolo*, bière de mil locale aussi appelés *chapalodromes*), les repas se prennent séparément, les époux ne dorment pas ensemble (mari et femmes ont des cases différentes et c'est la femme qui rejoint son mari ponctuellement, lorsque c'est son tour de « devoir conjugal »[264]). Ces pratiques évoluent un peu, surtout chez les couples monogames scolarisés et convertis à la religion chrétienne. En revanche, la répartition sexuelle et la valorisation différentielle des tâches restent très marquées. A tel point par exemple qu'un homme qui s'abaisserait à faire la vaisselle pourrait être physiquement corrigé par ses voisins (hommes), qui verraient dans cette action une honte pour leur sexe et un péril pour leur statut. Il est donc très difficile pour un enfant de faire le contraire de ce qu'il voit en famille à ce sujet. De toutes façons, peu d'enseignants sont favorables à cette révision de la répartition des tâches ; ils la demandent donc rarement à leurs élèves. Dans les écoles classiques, les enseignants sont majoritairement des hommes, ce qui a une influence sur cette position (bien que, pour différentes raisons, certaines femmes ne souhaitent pas non plus changer l'ordre établi ; j'y reviendrai).

En ce qui concerne le chapitre « civisme-valeurs nationales et droits humains », l'enfant doit connaître « les règles élémentaires de la circulation routière », connaître « les emblèmes de

[263] A la manière d'une petite révérence réalisée le buste droit.

[264] Dans les familles polygames, le tour de cuisine correspond au tour de « service conjugal ». Si l'homme refuse de manger ou mange chez une autre femme, cela signifie qu'il refuse la visite nocturne de la femme concernée.

son pays et les éléments de la culture nationale », « connaître ses droits et ses devoirs ». Comme il y a très peu de voitures dans la province et qu'il n'existe aucun panneau de signalisation (à part des pancartes avec les noms des villages), les enseignants passent assez vite sur le premier point. Pour le second point, l'élève « chante, récite, dit des contes et comptines en langues nationales ; s'exprime souvent dans la langue nationale ; écoute volontiers la musique, les contes en langues nationales ; pratique souvent les danses traditionnelles ; consomme volontiers des produits locaux… ». Cet objectif est entravé dans les écoles classiques par le fait que les enseignants parlent rarement la langue locale, qu'ils ne valorisent pas eux-mêmes la culture du milieu et qu'ils ont déjà tellement de difficultés à apprendre le français aux enfants qu'ils ne souhaitent pas leur permettre de s'exprimer en langue locale. Imaginez, en effet, le jour de la rentrée scolaire la complexité de la seule tâche de faire rentrer en cours les élèves : l'instituteur doit faire entrer puis s'asseoir dans une classe une centaine d'enfants de six ans environ. Ces enfants n'ont jamais pénétré de leur vie dans un bâtiment en bâti dur, ne se sont jamais assis sur une chaise et l'instituteur d'école classique ne parle généralement aucune langue en commun avec eux. Un instituteur témoigne : « *Je garde le moral à cause de celui-ci [il désigne un jeune garçon recouvert de poussière, assis au premier rang près du maître mais noyé dans la masse des élèves] : c'est un redoublant, il parle quelques mots de français, c'est lui qui traduit depuis le début de l'année aux élèves ce que je leur demande* ». Le nombre d'enfants et la langue d'enseignement sont deux facteurs majeurs de la non prise en compte des savoirs locaux dans les écoles classiques.

Les programmes des autres niveaux (CE, CM) présentent des objectifs concernant les savoirs locaux presque identiques quoique plus conséquents. En CE, un des objectifs du chapitre « civisme-valeurs nationales et droits humains » est de « renforcer le goût des langues nationales » : « accorder de l'importance aux langues nationales. Concept EMP : la connaissance et l'utilisation des langues nationales sont des facteurs de cohésion sociale et d'épanouissement culturel » ; « privilégier les langues nationales par rapport au français : l'élève s'exprime de préférence dans sa langue nationale quand la situation de communication ne l'oblige pas à utiliser le français ; partage ses émotions, ses expériences avec ses camarades en langues nationales plutôt qu'en français » (MEBA, DGINA, 2001 : 153). Mais cet objectif reste théorique. En pratique, pas plus qu'au cours primaire (CP), l'élève de cours élémentaire d'école classique n'aura l'occasion de pratiquer les langues nationales. Les instituteurs, obligés par le programme à faire chanter les élèves, leur apprendront par exemple la chanson française « Il était un petit navire… » -comme je l'ai plusieurs fois entendu en classe- alors que le pays ne comporte aucun débouché maritime et que la Gnagna est à une centaine de kilomètres seulement du désert. C'est ce type de chansons que les enseignants ont appris eux-mêmes à l'école et ils ne

connaissent pas de chanson en langue locale (à part des chansons religieuses pour les chrétiens). La volonté de valoriser les langues locales ressemble ainsi à une simple déclaration d'intention, faite par opposition aux instructions coloniales. Ces références aux langues nationales ne sont d'ailleurs présentes qu'au CE : au CP, l'objectif premier est d'apprendre le français et au CM de préparer le Certificat d'études, en français lui aussi.

Au cours moyen, en raison de la proximité de l'examen, la rubrique « activités quotidiennes » est considérablement réduite, comme toutes les références au milieu. Ce dernier n'est plus évoqué que ponctuellement : par exemple dans la rubrique « santé, hygiène, nutrition » pour montrer les méfaits de l'excision ou encore dans la rubrique « civisme-valeurs nationales et droits humains » de manière très succincte dans l'objectif « comprendre l'organisation et le fonctionnement des structures traditionnelles et modernes » où il n'est question que de la famille (et non des autorités traditionnelles). Globalement au CM, le milieu est évoqué comme il pourrait l'être dans un rapport d'ONG : en termes techniques et dans un jargon de développeur. Il s'agit de : « promouvoir la participation communautaire à la gestion de l'environnement et à la qualité de vie » ou encore « lutter contre la pauvreté de son milieu » avec les étapes classiques : premièrement, « identifier… » les problèmes et caractéristiques du milieu ; ensuite, « appliquer les techniques… » ; enfin « prendre conscience de la responsabilité collective… ». La similitude est forte avec le vocabulaire et la logique des textes nationaux et internationaux.

Ce n'est qu'en CE que les questions du milieu sont un peu développée : au CP, les élèves sont considérés comme trop petits et turbulents ; en CM, tous les efforts sont concentrés sur la préparation des examens qui ne les prennent pas en compte. En pratique dans les écoles classiques, tout ce qui concerne les activités productives ou artistiques et la valorisation du milieu dans des évocations en cours est très réduit ou simplement inexistant. Les écoles bilingues présentent des programmes assez similaires sur ces sujets, mais semblent parvenir à mieux les mettre en pratique, du fait de leurs conditions d'expérimentation.

1.2 Les écoles bilingues : proximité du « milieu » et apprentissage progressif du français

Les écoles bilingues (État-OSEO) présentent des programmes spécifiques les deux premières années, reprennent des éléments du programme de l'école primaire classique à partir de la troisième année et suivent l'intégralité des programmes du classique, tout en continuant des cours en langue nationale, les deux dernières années. C'est ce que montre le tableau suivant :

PROGRAMME DES ÉCOLES BILINGUES

	En langue nationale	**En français**	**Production / Culture**[265]
Année 1	Causerie-conscientisation, lecture, écriture, calcul (90 % de l'emploi du temps)	Expression orale	Diversifiées
Année 2	Lecture, écriture, calcul Grammaire de la langue nationale Phonétique française, histoire, géographie, science d'observation (programme de CE1) (80 % du temps)	Expression orale, Lecture, écriture	idem
Année 3	Lecture, calcul, technique d'expression, grammaire bilingue et conjugaison bilingue (50 %)	Programme de CE2	idem
Année 4	Lecture, calcul, technique d'expression (20 %)	Programme de CM1	idem
Année 5	Lecture, calcul, technique d'expression (10 %)	Programme de CM2	idem

Tableau 1: programmes scolaires, écoles bilingues (d'après MEBA, OSEO, 2004 et Ilboudo, 2003).

Les programmes officiels de la première à la cinquième année (MEBAM, DGINA, non daté -a-) s'inscrivent, comme dans les écoles classiques, dans la logique de la Pédagogie par objectifs (PPO) et déclinent les sept mêmes thèmes : le texte est pratiquement *identique* à celui des écoles classiques, y compris en ce qui concerne les savoirs locaux décrits ci-dessus. Ce sont la langue, la méthode pédagogique et le rythme d'apprentissage des différentes disciplines qui diffèrent. Par exemple, dans l'école bilingue, les mathématiques sont plus poussées dès la première année, l'accent est mis sur le français plus tard et les activités productives et artistiques sont mises en avant. Un programme a été spécifiquement établi pour les activités productives (MEBAM, DGINA, non daté -b-). Il décompose globalement les mêmes objectifs (savoir, savoir-faire, savoir-être) à atteindre pour huit matières (au choix) : jardinage, construction métallique et soudure, maçonnerie, menuiserie, mécanique des cycles et motocycles, coupe et couture, broderie, élevage, tissage. Seule la notion de « causerie conscientisante » est différente des vocables utilisés dans le classique : elle est issue du milieu non formel (on la retrouve dans tous les centres non formels : centres d'alphabétisation, CBN, ES, CBNF, etc.). Elle est censée représenter une méthode participative proche du milieu pour aborder les thématiques au programme mais nous verrons qu'en pratique, ce type de causerie est difficile. Par ailleurs, la langue locale est officiellement utilisée dans 90 % du temps d'enseignement en première année pour être ensuite progressivement réduite à 10 % du temps en dernière année. Mais des observations de terrain (Lange, entretien privé) montrent que les cinq années sont parfois insuffisantes pour rattraper le niveau de CM2 du classique avant le CEP, ce qui oblige en pratique les enseignants à laisser la langue locale de côté les deux dernières années et à travailler aussi le jeudi. La question des savoirs locaux est ainsi abordée au travers de discours sur

[265] Production : activités productives ; culture : activités culturelles et artistiques.

l'adaptation au milieu, mais je ne détaillerai pas ce point ici étant donné le faible nombre des écoles bilingues dans la Gnagna, seulement deux. Je privilégierai la description des écoles les plus présentes : les CBN de Tin tua.

1.3 CBN1, CBN2, écoles satellites et CBNF

C'est la méthode Tin tua qui est utilisée dans les CBN1, CBN2 et les écoles satellites. Quant aux CBNF, ils sont en cours d'expérimentation dans la province par la même association (deux pré-CBNF). Détaillons les programmes, la méthode d'apprentissage du français et les discours sur les savoirs locaux.

1.3.1 Des programmes assez proches

Les programmes des CBN1 destinés aux enfants ne sont pas très éloignés du programme des écoles bilingues. Les CBN1 sont d'ailleurs aujourd'hui reconnus par l'État qui les supervise comme les écoles classiques et donne les fournitures (mais ne propose pas les enseignants, à la différence du cas des écoles bilingues de l'État-OSEO). Les écoles satellites (UNICEF-État) ont adopté la méthode Tin tua de l'enseignement du français comme seconde langue : le programme des trois premières années des CBN1 et celui des écoles satellites sont les mêmes. L'année scolaire des CBN1 et des écoles satellites dure huit mois de novembre à juin :

PROGRAMMES DES CBN1 ET DES ÉCOLES SATELLITES

	En langue nationale	En français	Production culture
Année 1 (CBN1, ES)	Lecture, écriture, calcul (alphabétisation) Exercices sensoriels Éducation morale et civique	Expression orale (support audio-visuel)	Diversifiées (en langue nationale)
Année 2 (CBN1, ES)	Lecture, écriture, calcul (renforcement) Exercices sensoriels Éducation morale et civique	Expression orale (avec support audio-visuel) Lecture, écriture	Idem en langue nationale et en français
Année 3 (CBN1, ES)	Lecture et exploitation de textes	Programme de CE1 et CE2	idem
Année 4 (CBN1)	Lecture et exploitation de textes	Programme de CM1	idem
Année 5 (CBN1)	Lecture et exploitation de textes	Programme de CM2	idem

Tableau 2 : Programmes scolaires, CBN1 et écoles satellites (d'après les données de Ouoba, 2005).

Les CBN2, quant à eux, sont destinés aux jeunes et aux adultes qui ont été alphabétisés et désirent poursuivre en apprenant le français et le programme complet de l'école primaire. L'année scolaire dure 5 mois de janvier à mai et l'apprentissage dure quatre ans au lieu de cinq :

PROGRAMMES DES CBN2

	En langue nationale	En français	Production culture
Année 1	-Lecture, écriture, calcul (renforcement) -Disciplines d'éveil (histoire, géographie, sciences d'observation) -Éducation morale et civique -Mathématiques (programme CM)	-Expression orale (support audio-visuel) -Intervention de services techniques (santé, action sociale, etc.) et administratifs (préfecture, police, douane, etc.)	-Apprentissage de métiers (mécanique deux roues, tissage, couture, coiffure, fabrication de savon, teinture, cuisine…)
Année 2	-Disciplines d'éveil (histoire, géographie, sciences d'observation) -Mathématiques (programme CM) - Lecture et exploitation de textes	-Expression orale (avec support), -Intervention de services techniques et administratifs -Lecture, écriture -Grammaire, conjugaison, orthographe	-Apprentissage de métiers
Année 3	Lecture et exploitation de textes	-Programme de CM1 -Intervention de services techniques et administratifs	idem
Année 4	Lecture et exploitation de textes	-Programme de CM2 -Intervention de services techniques et administratifs	idem

Tableau 3 :Programme scolaire, CBN2 (d'après les données de Ouoba, 2005).

Les CBN1, les écoles satellites et les CBN2 utilisent les langues nationales d'abord comme vecteur d'apprentissage, puis uniquement comme discipline linguistique tandis que les écoles bilingues (État-OSEO) conservent officiellement les langues locales jusqu'en dernière année pour l'enseignement du calcul.

1.3.2 L'accent mis sur l'oralité

La méthode Tin tua d'apprentissage de la seconde langue est une méthode mixte qui commence par la phrase, pour aller ensuite au mot, puis au son (allant ainsi du sens à la technique) à l'oral comme à l'écrit : « *Pour ce qui concerne les fondements linguistiques, nous nous sommes largement inspirés des quatre principes énoncés par Denise Girard dans "linguistique appliquée et didactique des langues" édité à Paris en 1972 [...] Le premier principe [...] est de donner la priorité à la forme orale du langage [...] le deuxième principe dit que la langue est un instrument de communication entre individus d'une même communauté linguistique [...] En conséquence, un cours de langue seconde ne peut être efficace que s'il satisfait ces besoins. Cela donne une justification à l'emploi du dialogue comme point de départ d'un cours. Le troisième principe dit que […] l'utilisation du langage intéresse tout le comportement de l'individu [...] C'est toute la personnalité du sujet parlant qui est en jeu dans l'expression linguistique. Le quatrième principe tient au caractère indépendant et arbitraire de chaque système linguistique [...] Pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde, il y aura donc intérêt, à plonger les apprenants directement dans le système de cette langue en évitant soigneusement de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle* » explique Benoit Bendi Ouoba fondateur de Tin tua (E 30).

Concrètement, pour faciliter l'apprentissage de la langue seconde, il s'agit de veiller à trois éléments :

« - isoler dans un premier temps, le système oral du système écrit ;

- créer un besoin constant de communication : "un cours de langue seconde ne peut être efficace que s'il satisfait le besoin de communication" ;

- éviter dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue première » (Ouoba 2005).

Ces principes sont appliqués en classe surtout au travers de l'usage de figurines, comme le montrent ces photos de cours de langage oral en français :





Photo 2 : Jeu du maître, dialogue en français, CBN1 2ème année, Sorgo, 2006.
Photo 3 : Jeu des élèves, dialogue en français, CBN1 2ème année, Sorgo, 2006.
Photo 4 : Accompagnement du maître, dialogue en français, CBN1 2ème année, Sorgo, 2006.

Les photos[266] sont prises pendant la première des trois séances de langage journalières : celle de présentation du dialogue. Après avoir placé les figurines adéquates sur le tableau, le maître répète plusieurs fois le dialogue en français et associe un geste à chaque phrase (première photo) ; deux élèves viennent faire le dialogue, ils hésitent et regardent les figurines pour se souvenir (seconde photo) ; le maître qui les observe refait les gestes sans parler pour les aider à se souvenir des phrases du dialogue (troisième photo). Le dialogue en français n'est pas traduit dans un premier temps en langue locale. L'apprentissage du français se fait par mimétisme et répétition. Le but est de mettre l'enfant en situation d'action communicationnelle : « *L'expérience montre que l'association signifiant-signifié et la mémorisation des formes sont considérablement facilitées par un apprentissage plus synthétique qui présente les éléments linguistiques dans les situations qui font découvrir simultanément le sens et le symbole* » explique Ouoba (E 30). Les gestes servent aux enfants de procédé mnémotechnique pour associer des phrases à des situations. Le maître note les erreurs (notamment phonétiques) durant les dialogues pour corriger ensuite les enfants. Il fait alors répéter le mot qui pose problème par plusieurs élèves dans la classe. Pour dépasser le psittacisme de la phase de présentation du dialogue, l'enseignant procède ensuite à une seconde phase « d'exploitation » : les structures de phrases et les mots appris sont réutilisés pour des sujets différents. Enfin, vient la phase de fixation où la réutilisation des structures et des mots est faite de

[266] Toutes les photos présentées dans ce document sont des clichés que j'ai pris au cours de l'enquête. Ont été sélectionnées celles qui illustrent le mieux les propos développés dans le texte et non celles qui ont la meilleure qualité technique : les conditions de terrain ne permettent pas toujours d'avoir à la fois les situations idoines et les conditions techniques adéquates (comme une bonne luminosité par exemple). Les photos prises portent la marque de la présence du photographe dans la situation ainsi que celle de sa subjectivité. Je traiterai ce biais de la même manière que je traite la question de la subjectivité du chercheur lors des entretiens et des observations (notamment par des commentaires, lorsque cela sera nécessaire). Enfin, le fait d'illustrer certains éléments et non d'autres est nécessairement lié à la fois à un choix rationnel et aux stocks disponibles. Le texte pondérera l'importance de tel ou tel aspect illustré pour le questionnement général de la thèse.

manière systématique et où le dialogue est réalisé en langue locale comme le montre le tableau suivant :

LA LEÇON DE LANGAGE EN FRANÇAIS SELON LA MÉTHODE TIN TUA
(*En italique, ce que chaque séance introduit de nouveau*)

Étapes	Séance de présentation (1 h)	Séance d'exploitation (45 mn)	Séance de fixation (30 mn)
1	Motivation	Motivation	Motivation
2	Identification et vérification des figurines et du matériel	Identification et vérification des figurines et du matériel	Rappel du dialogue
3	Diction du dialogue	Diction du dialogue	*Jeu du dialogue*
4	Explication et répétition des mots et des répliques	Jeu du dialogue	*Exercices systématiques*
5	Reconstitution du dialogue	*Réemploi des mots et des structures*	Rappel du dialogue
6	Jeu du dialogue	Phonétique	*Jeu du dialogue en langue nationale*
7	Phonétique	Rappel du dialogue	-
8	Rappel du dialogue	-	-

Tableau 4 : Étapes de leçon de langage (d'après Bangali et Napon, 2001 et notes personnelles).

Les trois phases sont réalisées au cours de la même journée mais séparées par d'autres matières d'apprentissage. Les figurines sont utilisées les trois premières années des CBN1, des ES et des CBN2 : la méthode est ainsi destinée tant aux enfants qu'aux jeunes et aux adultes. En pratique, les enseignants mettent en œuvre de manière hétérogène cette méthode. L'introduction de l'écrit se fait progressivement grâce aux livrets de lectures. Les textes présentés y proposent des mots comportant des graphèmes identiques (dans leur écriture comme dans leur son) à ceux connus par l'apprenant dans sa langue maternelle et associent progressivement des mots avec des graphèmes dont la prononciation est différente dans la langue seconde. Par exemple, « u » se lit « ou » en gourmantché, « e » se lit « é », « j » se lit « dji », etc. Il y a plus de lettres en gourmantché qu'en français, donc le problème concerne surtout la prononciation et l'orthographe. Toutes les combinaisons consonnes-voyelles sont étudiées en trente ou quarante leçons. Globalement, la méthode vise à apprendre le français en 250 heures, à raison d'au moins 2 h 30 par jour (Bandali, Napon, 2001).

Dans les écoles satellites, la méthode Tin tua (adoptée en avril 2001) est appliquée mais rencontre des difficultés : les enseignants ne sont pas ou peu formés à la méthode (*turn over*) et l'utilisent peu en pratique ; la méthode Tin tua n'est pas adaptée aux volumes horaires imposés dans les écoles satellites (proches de ceux de l'école classique) ; les enseignants n'ont pas toujours le matériel pédagogique adéquat (Bangali, Napon, 2001 ; observations personnelles).

Quant aux CBNF, ils n'existent pas dans la province, bien que Tin tua y expérimente actuellement deux pré-CBNF. Contrairement à ce qui est écrit dans certains rapports, les CBN

ne sont pas des CBNF. Certes, les CBNF (dispositif étatique financé par l'UNICEF) ressemblent aux CBN2 jeunes de Tin tua : l'apprentissage est proposé à des jeunes de 12 à 15 ans et dure 4 ans ; l'accent est mis sur les activités productives (apprentissage d'un métier) ; le français y est appris. Mais le profil des sortants des CBN reste différent et leur niveau scolaire est généralement meilleur que celui des sortants des CBNF, comme le montre le tableau ci-dessous.

.

PROFILS DES SORTANTS DE CBN1, CBN2, CBNF, CPAF

	Profil CBN1 et CBN2 (jeunes et adultes)	Profil CBNF	Profil alphabétisé de base (AI, FCB) de CPAF
Langues Lecture Écriture	- est capable de s'exprimer couramment en français tant à l'oral qu'à l'écrit - est capable d'écrire dans sa langue locale	- peut pratiquer une lecture courante et expressive de textes en langues nationales et en français répondant à ses préoccupations, aux réalités de son environnent et cadre de vie - peut s'exprimer oralement et par écrit dans toutes les situations de la vie courante	- est capable de lire et comprendre un texte en langue locale lié à sa profession et à son environnement - est capable d'exprimer par écrit ses idées en langue locale (*Compétences plus poussées pour les sortants de CST + compétences en français pour les sortants de A3F*)
Calcul	- est capable d'utiliser les notions mathématiques dans sa vie quotidienne	- maîtrise les mécanismes des quatre opérations, l'utilisation des unités de mesure essentielles, la construction des principales figures géométriques pour résoudre les problèmes pratiques liés à ses activités quotidiennes de production, de commercialisation et de recherche du bien-être familial	- maîtrise le mécanisme des quatre opérations pour résoudre des problèmes pratiques et gérer son unité économique (*compétences plus poussées pour les sortants de CST et A3F*)
Activités productives	*Pour les CBN1 :* détient des compétences techniques de base de métiers de son milieu ou d'ailleurs *Pour les CBN2 :* détient des compétences techniques de base lui permettant de s'épanouir dans ses activités quotidiennes et d'oeuvrer dans l'entrepreneuriat	- **maîtrise quelques techniques** de productions agro-pastorales et artisanales, de restauration et de sauvegarde de l'environnement - **a acquis des connaissances, des savoir-faire initiant à certains métiers** (mécanique, menuiserie, plomberie, couture…) ainsi que des comportements facilitant son insertion socio-économique	– **(sauf pour les sortants de FTS qui ont des compétences techniques)**
Poursuite de formation	- **est capable de poursuivre son éducation dans les lycées et collèges de l'éducation formelle** ou d'approfondir/d'élargir ses compétences techniques dans des centres/ateliers d'apprentissage de métiers/professions	- est capable de poursuivre dans des formations techniques –	- est capable de poursuivre en CBN2 ou dans des formations techniques –
Vie quotidienne	- a des connaissances de base sur son environnement, sur son pays et sur l'extérieur - est ouvert à la culture de son milieu et à l'extérieur - est sensible à la problématique du développement tant social qu'économique de sa localité et de son pays *Pour les CBN2 :* est apte à contribuer au développement local	- maîtrise les règles élémentaires en matière de santé, d'hygiène, de nutrition, d'assainissement et d'amélioration du cadre de vie qui permettent de prévenir les maladies, d'appliquer les mesures curatives à sa portée et de fréquenter les formations sanitaires - est capable de mener une vie citoyenne responsable en conformité avec la culture démocratique, au respect des droits humains et civiques, au processus d'affirmation de son identité culturelle et de valorisation de l'approche genre dans une dynamique de construction des structures favorables au bien-être collectif et individuel	- est capable de sensibiliser son entourage sur les thèmes de sciences de la vie et de la terre et de sciences sociales : maladies courantes, excision, stéréotypes sexistes, droits de l'enfant… *(Pour le sortant de CST ou A3F : est capable d'assumer des responsabilités au niveau d'une association ou d'un groupement villageois -président, secrétaire, trésorier- ou au niveau communautaire -animateur, superviseur, agent de développement villageois en santé, environnement, agriculture…-)*

Tableau 5 : Profils de sortie de formation, CBN, CBNF, CPAF (d'après Kaboré et al., sans date ; Kielwasseur et al., sans date -a et b- ; et notes personnelles).

Les programmes des CBNF sont présentés par le ministère exactement comme les programmes des écoles classiques : dans un cadre logique avec des objectifs répartis dans les sept mêmes thématiques, dont une partie est identique mot pour mot (MEBA, DENF, sans date). La présentation des programmes des écoles satellites qui sont étatiques reprend la rhétorique des écoles classiques avec des objectifs regroupés en sept thématiques comme le fait ceux des écoles bilingues (MEBA, Projet ES et CBNF, sans date). Ce n'est pas le cas des programmes de CBN qui sont décrits dans des textes de Tin tua et ont leur vocabulaire propre.

1.3.3 La politique de valorisation des « cultures des communautés » de l'ONG

En ce qui concerne les savoirs locaux, Benoît Ouoba explique que les centres Tin tua favorisent : « Une ouverture totale aux langues et aux cultures des communautés qui sont ainsi largement valorisées à travers : le bilinguisme additif qui développe les compétences des apprenants tant dans la langue maternelle qu'en français ; l'implication des communautés dans l'identification des objectifs et des contenus d'apprentissage ; une adaptation des contenus d'enseignement-apprentissage aux besoins éducatifs des communautés ; le développement des potentialités économiques et culturelles des communautés » (Ouoba, 2005). La question des savoirs locaux dans les CBN est à replacer dans la stratégie globale de l'association. Dans son discours, Tin tua place l'éducation comme la base du développement. Sa devise est : « Promouvoir un développement durable par l'alphabétisation et la formation ». Ses deux objectifs principaux sont « la promotion d'un environnement lettré dans la région de l'Est et ailleurs ; et la promotion et l'organisation des néo-alphabétisés, femmes et jeunes en particulier, à se prendre en charge par la conduite d'activités d'auto-promotion ». Pour Tin tua, la formation (reliée à l'organisation sociale) a constitué le domaine de la première activité et reste le but de la structure : les autres activités (économiques notamment) viennent en appui à ces objectifs. C'est l'inverse qui se passe dans la plupart des autres ONG de la Gnagna, où les activités de formation et d'organisation sociale ont souvent été pensées en soutien à des projets économiques ou sanitaires déjà existants. Plus précisément, l'historique de l'association s'est articulé selon son fondateur, fondé sur des travaux linguistiques et culturels, puis sur la formation et la culture, et enfin sur la formation pour le développement. L'association formation-développement étant à l'origine de la création de la structure (voir annexe 11)

Tin tua développe ainsi trois axes d'intervention : l'éducation (alphabétisation et CBN dans cinq provinces[267], projet jeunesse avec notamment deux cyber-cafés à Fada N'Gourma,

[267] L'association est davantage tournée vers l'éducation des jeunes et des adultes que vers celle des enfants : en avril 2005, Tin tua comptait 8 CBN1 (enfants), 8 CBN2 jeunes, 31 CBN2 adultes. Elle expérimentait aussi deux pré-

promotion d'un environnement lettré avec production et diffusion d'écrits en langues nationales, collège agro-pastoral), la sécurité alimentaire et la « lutte contre la pauvreté » (amélioration des pratiques agro-pastorales, gestion et commercialisation des produits, gestion environnementale, santé humaine) et le développement institutionnel et la décentralisation (de l'association elle-même et de ses *diema*)[268]. Tin tua a pour public cible (en plus des analphabètes en général) ce que notamment Georges Courade et son équipe appellent « les cadets sociaux » : les femmes et les jeunes. L'association fonde ses stratégies et son discours sur l'éducation et les langues locales : *Banma Nuara* signifie « la connaissance éveille, émancipe » et *Tin tua* « développons-nous nous-même ». De la même manière, les antennes de département de Tin tua ont été nommées *diema* en raison du nom historique des espaces de commandement pré-coloniaux. Un *diema* réunit au moins douze groupements « géographiquement proches et qui manifestent la volonté de travailler ensemble » : les *diema* de Tin tua ne correspondent donc ni aux départements administratifs actuels ni aux *diema* coutumiers. Le nom de *diema* sert ainsi à Tin tua pour affirmer son insertion dans le milieu : il est significatif d'une relecture de la coutume par et pour les ONG[269]. Le lien entre éducation et organisation locale est fort et nous verrons plus bas comment les CBN et les centres d'alphabétisation créent de fait une nouvelle forme de sociabilité dans la province.

1.4 L'alphabétisation : des objectifs techniques et sociaux difficiles à atteindre

Les curricula des centres d'alphabétisation sont présentés sous forme de cadres logiques comme les curricula des écoles classiques, mais les objectifs et les disciplines se regroupent -non pas en sept thématiques- mais en quatre : langues, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, sciences sociales.

CBNF (situés dans la Gnagna) et un centre PTD (Pédagogie du texte). Elle avait en outre 1 243 centres d'alphabétisation (725 de première année, 492 de seconde année et 26 de troisième année). Source : Tin tua, 2005.

[268] Pour plus de précisions sur les domaines d'intervention de Tin tua, voir le Site Internet : www.tintua.org

[269] Il existe 15 *diema* juridiquement autonomes qui totalisent environ 500 groupements avec 9 408 membres dont 51 % de femmes et 54 % d'alphabétisés. La province de la Gnagna est, avec celle de la Tapoa, celle qui regroupe le plus de *diema* : province de la Gnagna (*diema* de Bilanga, de Boukargou, de Kogoudou, de Manni et de Piéla), province du Gourma (diema de Fada et de Matiakoali), province de la Komondjari (*diema* de Gayéri et de Haaba), province de la Kompienga (*diema* de Pama), province de la Tapoa (*diema* de Boagidigou, de Botou, de Kantchari, de Logobou, et de Tambaga). Source : site Internet de Tin tua.

PROGRAMME DES CPAF

Année 1 : AI, alphabétisation initiale (300 heures)		
Langue : causeries, lecture, écriture Mathématiques : calculs de base (écrits) Sciences de la vie et de la terre (SVT) : élevage, agriculture Sciences sociales : valeurs civiques		
Année 2 : FCB, formation complémentaire de base (300 heures)		
Langue : causerie/discussion socio-économique, lecture, écriture, expression écrite Mathématiques : arithmétique, système métrique et géométrie, gestion des unités économiques Sciences de la vie et de la terre (SVT) : santé-hygiène, nutrition, agriculture-élevage, environnement Sciences sociales : histoire, géographie, éducation civique, valeurs sociales		
Examen et certificat d'alphabétisé		
Année 3 optionnelle :		
CST Culture scientifique et technique (600 heures)	**A3F Apprentissage du français fondamental fonctionnel (1 200 à 2 400 heures min.)**	**FTS Formations Techniques Spécifiques (durées variables)**
- compléments de AI et FCB (selon les opérateurs : recherche du niveau CM2 en langue nationale) - andragogie (en vue de fonctions d'animateur-trice) *Se fait généralement sur une année*	Apprentissage du français selon divers dispositifs et méthodes (exemple : CBN2[270]) (Selon les opérateurs : recherche de niveau CM2 en français) *Se fait généralement sur plus d'une année*	Apprentissage d'un métier *Se fait généralement sur quelques semaines*

Tableau 6 : Programme de formation, centres d'alphabétisation (synthèse personnelle).

Le temps d'apprentissage est très court ; d'autant plus qu'en pratique beaucoup de séances sont annulées (voir partie IV). Le contenu de l'« éducation civique » et des « valeurs sociales » ressemble à celui des thématiques d'« éducation sociale et genre » et de « droits humains » et « valeurs nationales » que j'ai décrites pour les écoles classiques. A titre comparatif, en terme de « valeurs sociales », les adultes des centres d'alphabétisation CST sont censés « acquérir des vertus et des comportements favorables au développement des rapports interpersonnels, à leur intégration dans le milieu, au renforcement de la cohésion sociale » au travers de compétences spécifiques : « pratiquer les vertus du milieu, *identifier les savoirs locaux* dans les différents secteurs de la vie, *valoriser les savoirs locaux*, *expliquer l'influence de la culture occidentale* sur le mode de vie des populations, *défendre les valeurs traditionnelles tout en intégrant les aspects positifs de la culture occidentale*, expliquer l'influence des religions sur les pratiques culturelles du milieu, accepter l'autre sans sa religion, présenter les différents groupes sociaux du milieu, lutter pour le renforcement de la cohésion sociale, intégrer l'approche genre dans les rapports interpersonnels, expliquer les principes de l'approche genre dans les

[270] En pratique, ceux qui rentrent en CBN2 ont généralement fait d'abord l'année de CST

structures organisées » (MEBA, non daté[271] : 484-494, je souligne). Les objectifs présentés ici sont beaucoup plus ouverts que ceux proposés aux enfants des écoles classiques : l'apprenant est censé faire lui-même le tri des valeurs qu'il souhaite métisser. Mais en pratique, les conditions de vie des centres et la pédagogie utilisée ne permettent pas l'application de ce « tri endogène » des savoirs locaux.

Effectivement, dans les textes, les pédagogies proposées sont les mêmes que celles développées pour l'EMP, et d'autres encore : enquête, exposé interactif, jeu de rôles, brainstorming, méthode de résolution de problèmes, méthode de clarification de valeurs, etc. (Kielwasseur, Porgo, Yambre, sans date). Mais en pratique, ces pédagogies ne sont jamais appliquées sauf exception. Les deux premières années, la pédagogie est frontale et vise l'apprentissage de connaissances instrumentales. Ce n'est qu'en dernière année (c'est-à-dire dans les rares CST) que l'andragogie est censée être pratiquée par l'enseignant pour aider les apprenants à développer leur esprit critique : « La CST, tout en consolidant les acquis a le soucis de cultiver chez l'apprenant l'esprit critique, c'est-à-dire, l'esprit qui s'interroge, qui cherche à comprendre le pourquoi des choses […] C'est à ce niveau que sera abordée l'andragogie » (Kielwasseur, Porgo, Yambre, sans date : 19)[272]. Mais là encore, l'andragogie appliquée sert non à favoriser une certaine maïeutique, mais essentiellement à changer les apprenants dans un sens pré-déterminé comme le montre cette affirmation d'un module de formation sur la pédagogie des centres d'alphabétisation : « La CST a donc vocation à débarrasser progressivement nos populations rurales du fatalisme et des nombreux préjugés qui sont des freins au progrès et au développement » (Kielwasseur, Porgo, Yambre, sans date : 19).

De la même manière, l'usage des contes et des proverbes (prônée dans la rubrique SVT par les curricula d'alphabétisation comme méthode pédagogique) est particulièrement ambigu :

[271] Les rapports et les documents du ministère ne sont pas toujours datés, ce qui ne signifie pas qu'ils ne sont pas officiels. En ce qui concerne les curricula, ils présentent des volumes très conséquents (voir bibliographie partie « documents officiels et rapports »).

[272] L'andragogie est censée être à la fois pratiquée par l'enseignant et enseignée comme matière aux apprenants de cette année-là.

USAGE PRONE DES CONTES ET DES PROVERBES DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION

« **Les contes et les proverbes : leur exploitation pour susciter des changements qualitatifs et favoriser la vulgarisation d'innovations**

LES CONTES
Les contes traditionnels sont des récits d'aventures imaginaires. Ils donnent souvent une explication de certaines traditions et pratiques, pourquoi on attribue tel ou tel comportement aux hommes ou aux femmes. Les contes traditionnels illustrent avec humour et représentation symbolique les valeurs que la société désire transmettre aux uns et aux autres, et à la collectivité en générale.
Déroulement
Le conte est choisi en fonction des objectifs à atteindre en fin de séance. Lorsqu'il est extrait d'un document écrit, un apprenant désigné par le groupe peut en assurer la lecture. Pour une meilleure contribution des apprenants, ces derniers peuvent faire à l'animateur des propositions de contes par écrit. L'analyse et la mise en scène suivie de discussion peut permettre à l'animateur de tirer des conclusions.
Avantages pédagogiques
Les contes traditionnels constituent un outil pédagogique dynamique et instructif pour approfondir notre connaissance des valeurs et des pratiques. Ils peuvent servir de point de départ à une discussion, pouvant enrichir et illustrer un exposé. Ils peuvent faire l'objet d'analyse ou encore être mis en scène et joués par les apprenants.

LES PROVERBES
Ce sont des maximes populaires qui expriment dans une formule brève, une règle de morale ou de conduite, ou encore une réflexion d'ordre général. Ils illustrent bien les valeurs véhiculées dans le milieu.
Déroulement
L'animateur peut proposer un proverbe sur le thème sur lequel portera la réflexion. Il peut recenser auprès des apprenants des proverbes qui sont pour eux très expressifs afin d'en faire une exploitation pertinente lors de la formation.
Avantages pédagogiques
Ils peuvent être utilisés pour introduire un thème, pour résumer de façon expressive et imagée un contenu au niveau des valeurs socioculturelles favorables ou défavorables au thème ou au concept objet de la formation ».

Texte 10 : Usage de la littérature orale, alphabétisation (MEBA, sans date : 23-24).

Ce texte sur les curricula présenté par le ministère considère les contes et les proverbes uniquement comme vecteurs de valeurs et non comme source potentielle de connaissance comme c'est le cas au village ainsi que l'avons vu avec les différents niveaux de compréhension du conte (narratif, philosophique, ésotérique). Les contes et les proverbes sont utilisés pour connaître les valeurs du milieu jugées favorables ou défavorables pour illustrer des conclusions pré-déterminées par la leçon de SVT. En pratique, ils ne servent ainsi pas de vecteur de réflexion et de discussion. Le mauvais usage des contes en milieu scolaire non formel contribue à la dévalorisation de la culture locale pour les apprenants. Dans le cadre de l'alphabétisation, les contes apparaissent alors parfois comme infantiles et idiots aux apprenants qui sont par ailleurs dans une logique de transition culturelle. Je reviendrai sur ce sujet tant en ce qui concerne les cours d'alphabétisation que les écoles classiques.

Les pédagogies proches de celles de l'EMP ainsi que l'usage des contes et des proverbes sont rarement ou mal utilisés. En ce qui concerne la « causerie »[273], elle est effectivement « appliquée » en début de chaque journée pour introduire notamment le thème de la leçon de lecture. Mais comme le note une des études qui ont amené à la réforme des curricula des CPAF, « les thèmes des causeries conscientisantes ont été imposés par les rédacteurs. Même s'ils correspondaient à une certaine réalité dont la pertinence ne se discute pas aujourd'hui, il est grand temps de donner la possibilité aux alphabétisants et aux communautés dans lesquels ils vivent d'apporter leur contribution directe à la détermination des thèmes qui les préoccupent » (Ouoba, Kielwasser, Bayala, Zala, Zongo, 2002 : 89). Mais les livrets pédagogiques sont loin d'être modifiés et surtout nous verrons comment la « causerie conscientisante » est effectuée en pratique à l'opposé des théories de Freire.

Globalement, les critiques déplorant les pédagogies de l'alphabétisation sont nombreuses : « *Pour avoir une opinion, il faut avoir un bagage culturel, une éducation, un enseignement, il faut avoir la maîtrise complète du sens des mots pour pouvoir porter un regard sur son village, sa région, son pays voire sur le monde. Mais, là, c'est un système qui est basé sur la récitation, c'est du bachotage, on n'éveille pas* » explique Frédéric Bacuez, journaliste au Burkina (GRAD, 2004). De la même manière, Évariste Zongo de l'AEPJLN déclare « *Le système de l'alphabétisation me laisse un peu sceptique sur ses résultats et sur son impact réel au niveau du changement social [...] L'alphabétisation reste limitée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils peuvent lire, ils savent lire, mais ils ne peuvent pas comprendre* » (GRAD, 2004). Certains comme Ousmane Lankoande, membre de l'ONG ICODEV, expliquent que même les connaissances instrumentales ne sont pas acquises : « *J'aurais préféré qu'on prenne dans un village trente personnes qu'on alphabétise pendant trois ou quatre ans et dont on puisse dire -même si c'est sur une population de 1000 habitants- que ces personnes savent lire et écrire vraiment ; plutôt que d'avoir sur 1000 habitants 500 "néoalphabétisés" qui n'ont fait en réalité que prendre contact avec l'écriture, avoir une initiation à l'écriture* » (GRAD, 2004).

Les programmes qui viennent d'être décrits sont la principale source officielle des supports pédagogiques qui sont censés leur correspondre. Mais de fait, les conditions matérielles de production des manuels et des livrets influencent aussi beaucoup les supports.

---

[273] Qui a été inspirée à l'origine par la pédagogie de Paulo Freire.

2 La production des supports : le rôle des entreprises et des ONG

Complexe, la production de manuels relève de logiques multiples mises en jeu par divers paramètres : politiques éducatives et instructions ministérielles, développement scientifique et processus de vulgarisation, composition du corps enseignant, offre et demande du marché de l'édition, contraintes techniques et industrielles de production, contexte socioéconomique et idéologies dominantes, etc. Il est assez difficile d'isoler dans ces paramètres les facteurs déterminants à un moment donné dans la production du contenu d'enseignement. Aujourd'hui, avec les politiques de l'Éducation pour tous, les manuels et livrets sont toujours rares, mais en pleine expansion : ils provoquent ainsi des phénomènes de concurrence au niveau international, national et local.

2.1 Les manuels scolaires des écoles classiques : un marché international

En France, des recherches ont été menées sur l'histoire des manuels scolaires, notamment par Alain Choppin (1980). Mais, en ce qui concerne les manuels scolaires africains, peu d'études ont été réalisées (Osseté, 1996 ; Ouédraogo, 1997). Il est néanmoins possible de retranscrire quelques aspects de leur histoire.

2.1.1 L'histoire des manuels : quelques grandes tendances

Jacques Osseté retrace de manière générale l'histoire des manuels scolaires en Afrique (Osseté, 1996). La première génération de livres scolaires utilisés en Afrique subsaharienne est constituée de manuels conçus pour les écoles métropolitaines ou les colonies d'Afrique du Nord. Après 1910, le gouvernement général de l'Afrique équatoriale française (AEF) réorganise l'enseignement colonial et crée des manuels scolaires spécialement pour l'Afrique de l'Ouest ; les auteurs sont des hauts fonctionnaires de l'administration coloniale ou des missionnaires. Après l'émancipation des colonies, une nouvelle génération de livres est réalisée par la France : écrits par des instituts pédagogiques ou des groupes d'auteurs parisiens, ils sont achetés et leur édition est financée par les organismes internationaux tels que l'UNESCO ou le Fond d'aide et de coopération français. Enfin, à partir des années 70, naissent des bibliographies nationales, mais les livres continuent à être édités en France et les auteurs français gardent encore une certaine place dans la rédaction des manuels. L'éclatement des Nouvelles éditions africaines (NEA) de Dakar et le déclin du Centre de littérature évangélique à Yaoundé, deux importantes maisons d'édition africaines, sont révélatrices des difficultés rencontrées

aujourd'hui pour créer des infrastructures régionales concurrentielles dans le domaine de l'édition. Falk Pingel rappelle ainsi que « Les éditeurs de manuels scolaires ont tendance à exercer leur activité à l'intérieur de leurs frontières nationales à l'exception du Royaume-Uni et de la France où plusieurs grandes maisons d'édition approvisionnent un vaste marché étranger composé principalement des anciens territoires coloniaux respectifs de ces deux pays qui y ont exercé et exercent leur influence culturelle et linguistique » (Pingel, 1999). Les évolutions des modèles européens de production de manuels scolaires ont donc aujourd'hui encore une influence non négligeable sur les livres scolaires africains.

Or, en Europe, les changements se produisent rapidement dans le domaine du marché de l'édition scolaire comme le rappelle Alain Choppin (E 81[274]). L'auteur explique que généralement aujourd'hui, les manuels ne sont plus utilisés ni conçus de manière linéaire, tant dans leur macro que dans leur microstructure : ils présentent des pages doubles avec des éléments éclatés. Ils ne peuvent ainsi plus être utilisés sans le professeur, qui définit une stratégie en fonction de ses élèves. Les manuels qui représentaient des outils pour les élèves, deviennent ainsi des « boites à outils » pour les enseignants sur le modèle structurel de l'hypermédia : aujourd'hui, le manuel est conçu pour être « flexible ». « Le professeur n'est plus un interprète, mais un compositeur » dit Alain Choppin (E 81). Des recherches portent actuellement sur le rapport entre les manuels et les nouvelles technologies. Le cartable électronique pose, en particulier, la question de l'intérêt et du statut du manuel. Le manuel permet une certaine structuration de la connaissance mais Internet offre, de son côté, des expérimentations virtuelles en chimie, ou encore une visualisation facile pour la géographie de l'espace par exemple. Il y a donc à la fois complémentarité et concurrence entre les nouvelles technologies et les manuels. Par ailleurs, une question de logique et de mode de pensée est en jeu, les Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) insistant davantage sur les modes d'acquisition des connaissances que sur leur contenu. Le système informatique « de cascades » influence également les procédés logiques des utilisateurs. Ces interrogations et ces mutations se ressentent indirectement dans les livres utilisés au Burkina Faso. Une étude comparative précise serait intéressante sur ce sujet. D'une façon générale, les influences directes ou indirectes des nouvelles technologies sur les sociétés rurales, dont la majorité des membres est analphabète sont, en effet, encore mal connues. La forte présence de la France et les principales tendances décrites ici sont perceptibles au Burkina Faso, comme en témoigne l'histoire des manuels de lecture qui constituent mon corpus. Le tableau ci-dessous résume les quelques dates clefs de l'histoire des manuels au Burkina Faso.

[274] Entretien réalisé avec Alain Choppin, Chercheur à l'INRP, spécialiste de l'histoire des manuels scolaires.

LES MANUELS SCOLAIRES DE LECTURE AU BURKINA FASO : ÉLÉMENTS HISTORIQUES. *En italique* : les maisons d'édition africaines.	
1899	**Circulaire statuant sur l'usage du français à l'école dans les colonies.** **Les colonies utilisent les manuels métropolitains**. Sauf le Haut Sénégal-Niger : 1899 : premier manuel (L. Blanc) adapté à l'Afrique, 1911 : second manuel (J.L. Monod) avec abandon de la perspective assimilationniste qui était présente dans le premier manuel.
1914-1916	Manuels **L. Sonolet et A. Pérès** (pour le maître et les élèves) et présentation de la politique de « ségrégation-intégration ». L'ouvrage de lecture courante « **Moussa et Gigla** » est réédité jusqu'en 1952.
À partir de 1931	Implantation de la série de **Davesne, « Mamadou et Bineta** » qui présente un effort accru d'adaptation. La méthode de lecture est syllabique.
1961	*Création du CEDA (Centre d'édition et de diffusion africain) par Hatier.*
1970	Manuels de L'institut pédagogique Africain et Malgache (IPAM) qui présentent la méthode **Pour parler français** du **CLAD** (méthode de lecture globale). En Haute-Volta, parution de : **« Karim et Aïssa »** (lecture CE2) en 1974.
1971	*Création d'EDICEF (Édition classique d'expression française) par Istra et Hachette.*
1972	*Création des NEA (Nouvelles éditions africaines) par Hachette, Nathan, Le Seuil, Présence Africaine, EDICEF et Armand Colin avec comme pays associés la Côte d'Ivoire et le Sénégal.*
Depuis 1985	Utilisation de la série **« Lire au Burkina »** réalisée par le gouvernement burkinabè avec l'appui de la Banque mondiale et de l'AID (méthode de lecture mixte).
1992	*Achat des NEA par EDICEF et création des NEI (Nouvelles Éditions ivoiriennes).*
1996-1997	**Gratuité des manuels dans le primaire (distribution par l'État).**
Depuis les années 1990	Développement accru **d'outils pédagogiques bilingues** (utilisés dans une petite minorité d'écoles) : livrets ALFAA, livrets Tin tua, etc.
2006	Élaboration d'une **politique d'édition du non formel et du bilingue** (en cours d'examen).

Chronologie 5 : Manuels de lecture, Burkina Faso 1899-2006 (d'après Ouédraogo, 1997 et notes personnelles).

2.1.2 L'exemple des manuels de lecture : de Lavisse à la Banque mondiale

Selon Adama Ouédraogo (1997), la rupture entre l'école et le milieu est à la fois spatio-temporelle, culturelle et sociale. Les manuels scolaires ont historiquement participé à la construction de cette rupture et l'exemple des manuels de lecture en est révélateur (Ouédraogo, 1997 : 76-90)[275].

Dans les premières écoles des colonies françaises étaient utilisés les manuels de la métropole. Les manuels d'histoire de Lavisse, qui commençaient par le fameux « Nos ancêtres les Gaulois… », sont devenus le symbole de cette inadaptation. Dans la colonie du Haut Sénégal-Niger cependant, un livre de lecture a été produit à l'usage du public africain (Blanc, 1899) :

[275] La synthèse qui suit est inspirée par le texte de Ouédraogo.

Livre de lecture et d'instruction à l'usage des élèves des écoles du Soudan Français (A. Colin). L'auteur exprime deux objectifs : assurer « *L'avenir de nos possessions* » et « *Former à la française l'âme de nos petits noirs* ». La perspective alors développée est assimilationniste : « *Nous n'avons pas à instruire de jeunes noirs. Nous avons surtout à créer des français* » (Blanc cité par Ouédraogo, 1997 : 76). A partir de 1911 est diffusé un autre manuel intitulé *Deuxième livret de l'écolier soudanais, langage et lecture* (Monod, 1911), qui rejette l'assimilationnisme mais dont l'objectif est toujours d'imposer aux élèves l'idée de la supériorité de la civilisation européenne. Entre 1914 et 1916, une des réformes du système scolaire est accompagnée de nouveaux manuels écrits à la hâte (Hardy, 1915). Enfin en 1916, les nouveaux manuels de Sonolet et Pérès (Sonolet et Pérès, 1915, 1916a, 1916b)[276] entérinent le refus de l'assimilation : « *Allons-nous chercher à élever nos élèves en les rendant semblables à nous ? Non, certes, car nos méthodes d'Europe ne sauraient aucunement leur convenir. Leur intelligence s'accommoderait aussi mal de nos programmes que leurs estomacs de notre alimentation* » (Sonolet, Pérès, 1916 : 8, cités par Ouédraogo, 1997 : 78). Le dernier ouvrage de Sonolet et Pérès, « Moussa et Gigla » est réédité quatorze fois de 1925 à 1952[277]. Il diffuse la doctrine de l'« association-ségrégation » et présente un instituteur blanc expliquant aux deux enfants noirs : « *Il y a avantage pour un Noir à se trouver au service d'un Blanc parce que les Blancs sont plus instruits, plus avancés en civilisation que les Noirs et que, grâce à eux, ceux-ci peuvent faire des progrès plus rapides […] et devenir un jour des hommes vraiment utiles. De leur côté, les Noirs rendent service aux Blancs en leur apportant le secours de leur bras, pour l'exécution des travaux de tous genres qu'ils ont entrepris, en cultivant la terre qui permet d'alimenter le commerce, et aussi en combattant pour la France dans les rangs des troupes indigènes. Ainsi, les deux races s'associent et travaillent en commun pour la prospérité et le bonheur de tous* » (Sonolet, Pérès, 1916b cités par Ouédraogo, idem). Il est intéressant de voir qu'au même moment, en France, les théories évolutionnistes et raciales sont enseignées aux élèves de la métropole. Un manuel de géographie du programme français de 1925 (réédité jusque dans les années 50) explique ainsi : « *Les Noirs sont un peu moins arriérés [que les pygmées], un groupe sait de temps à autre se choisir un chef […] si le chef meurt, le village a des chances d'être abandonné et ses habitants se disperseront. De toutes façons, le groupe demeure ignorant et toujours plus ou moins misérable* » (Baron, 1954) [278]. A cette époque, un effort général est ainsi

[276] Sonolet Louis, Pérès A., 1915, Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain, Colin, Paris
Sonolet Louis, Pérès A., 1916a, Le livre du maître africain à l'usage des écoles de village. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'AOF, Colin, Paris.
Sonolet Louis, Pérès A., 1916b, Moussa et Gigla, Histoire de deux petits noirs, livre de lecture courante. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique Occidentale française, Colin, Paris.
[277] La première école de la Gnagna datant de 1947, les manuels scolaires de l'école publique utilisés dans cette province ont ainsi toujours été des manuels « africanisés » et non des manuels de la métropole.
[278] Voir Lewandowski, article sur les manuels scolaires français.

entrepris pour que les jeunes générations, françaises et africaines, soient, les unes et les autres, pénétrées des positions sociales que l'on souhaite leur attribuer respectivement. En Afrique, à partir de 1931, s'implante progressivement un nouveau manuel qui connaît aussi une forte longévité : le fameux « Mamadou et Bineta » de l'inspecteur Davesne correspond à une série de livres de lecture, qui couvre les classes du CP1 au CM2. L'effort d'adaptation y est important, mais le manuel diffuse toujours une ode à la puissance française. Il sera épuré de certains éléments dans l'édition de 1951, mais continuera à être utilisé après l'indépendance (Davesne, 1951).

Il faut attendre 1970 pour que des manuels soient produits par l'Institut pédagogique africain et malgache (IPAM). La Méthode pour parler français (PPF) du Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD), qui reçoit l'appui de la France, est alors utilisée. En Haute-Volta, le livre de lecture de CE2 « Karim et Aïssa » qui paraît en 1974 adopte cette méthode (INE, EDICEF, 1974). C'est une méthode globale d'apprentissage du français, à la différence de la méthode syllabique de « Mamadou et Bineta ». Mais en 1981, l'ouvrage est abandonné en raison de la faiblesse constatée des élèves à l'écrit, des contextes d'illustration artificiels, des polémiques sur l'influence de la France dans la méthode, etc. Aucune directive n'est donnée aux enseignants jusqu'en 1985, date de la parution de « Lire au Burkina »[279]. Ce manuel, toujours utilisé aujourd'hui, a été produit par la coopération entre le Burkina Faso, la Banque mondiale et l'Agence internationale pour le développement (AID). Il propose une méthode mixte (ou semi-globale) d'apprentissage de la lecture et a pour objectif une adaptation socio-culturelle et économique accrue. Ces manuels sont toujours sous influence française en raison notamment de la faiblesse des maisons d'édition africaines.

2.1.3 Les maisons d'édition africaines sous influence française

Comme l'explique Adama Ouédraogo, l'édition africaine a une histoire récente et difficile (Ouédraogo, 1997 : 91-98). Au Burkina Faso, avant 1996, les livres étaient vendus aux élèves qui avaient cependant beaucoup de difficultés à les acheter, notamment en raison de la montée illégale des prix à la rentrée scolaire. A partir de l'année 1996-1997, les manuels sont gratuits dans les écoles primaires où ils sont désormais distribués par l'État. Cette disposition prise sur proposition de la Banque mondiale n'est pas sans conséquences. Tout d'abord, la gratuité pour les élèves repose sur des prêts de la Banque mondiale et de l'AID, qui creusent l'endettement du pays et posent une question de durabilité. Ensuite, une baisse de qualité a été imposée pour réduire les coûts (les couvertures rigides, les photos, etc. ont été interdites) : étant

[279] Voir les références actuelles dans la bibliographie.

données les conditions de vie dans les campagnes comme la Gnagna par exemple, les livres se décomposent très rapidement, deviennent inutilisables mais ne sont pas remplacés, car l'État et la Banque n'ont pas prévu -ou ne reconnaissent pas- ce problème. Enfin, la distribution par l'État des manuels, grâce à des prêts renouvelés, contribue à faire du livre scolaire un objet commercial rentable que les grandes maisons d'édition françaises cherchent à monopoliser : les taux de scolarisation sont en pleine expansion avec les politiques quantitatives actuelles et les clients désormais solvables. Ainsi, « Tous les éditeurs se disent optimistes. L'Afrique est l'avenir de la francophonie. Le développement du français passe avant tout par la mise à disposition des élèves de manuels de français et en français » (Ploquin, 1989, cité par Ouédraogo, 1997 : 88).

Pour ce nouveau marché, les sociétés d'édition burkinabè et africaines sont dans des positions délicates, comme l'a reconnu le Séminaire de « Spécialisation en éducation et formation sur le "livre scolaire en Afrique" ». Cette rencontre s'est tenue du 3 au 6 juillet 1995 en Centrafrique et a regroupé des chefs d'État de pays francophones et des représentants de grandes firmes d'édition françaises présentes en Afrique. Les difficultés des maisons d'édition africaines ont été attribuées à l'exiguïté des marchés nationaux ; à la faiblesse des compétences techniques, aux structures de conception et d'élaboration des manuels ; à l'absence de volonté politique ; mais aussi aux manœuvres des grandes firmes qui ne sont pas favorable au développement des entreprises locales dans ce secteur (Ouédraogo, 1997 : 91). En effet, comme l'explique Ouédraogo, 80 % de la production scolaire africaine francophone est réalisée par des éditeurs français. Dans les pays où le pourcentage est plus faible, certaines entreprises nationales servent parfois de prête-noms à des éditeurs français, moyennant une petite partie de bénéfices. L'exigence « d'africanisation » des maisons d'édition inspire aux firmes françaises de nouvelles stratégies comme les sociétés prête-noms ou les procédés de co-édition. Ces pratiques assurent leur présence sur le marché et complexifient les réseaux éditoriaux.

Les principales maisons d'édition africaines (CEDA, EDICEF, NEI…) sont ainsi depuis leur origine sous influence française. Le Centre d'édition et de diffusion africain (CEDA) a été créé en 1961 par Hatier, qui suscite alors une participation (minoritaire) de l'État Ivoirien. Ouédraogo explique qu'en 1995, la part d'Hatier dans le CEDA restait majoritaire (40 %), l'État ivoirien ne possédant que 27,46 % du capital, Hurtubise HMH 9 %, et des actionnaires ivoiriens 23,54 %. L'auteur mentionne aussi que dans plusieurs cas des actionnaires locaux servent de couverture à des firmes étrangères ne pouvant officiellement dépasser un certain quota de capital. Le siège du CEDA est à Abidjan. L'Édition classique d'expression française (EDICEF), quant à elle, a son siège à Paris. Elle a été créée par Istra et Hachette en 1971 et privilégie des stratégies de co-éditions. Par exemple, les rééditions de « Mamadou et Binéta » ont été assurées par Istra, mais placées sous le label « collection EDICEF », à la suite d'une entente avec

Hachette selon laquelle les manuels publiés ne pourraient pas l'être en dehors de cette société (Ouédraogo, 1997). Les Nouvelles éditions africaines (NAE) ont été créées en 1972 par Hachette, Nathan, Le Seuil, Présence Africaine, EDICEF et Armand Colin, avec comme pays associés la Côte d'Ivoire et le Sénégal (auxquels se rajouteront ensuite le Togo, le Zaïre…). Son siège était à Abidjan, mais le poids des pays africains y est resté faible : les livres étaient édités en France et entraient en franchise pour éviter les frais de douanes, la perspective d'édition sur place ayant été écartée. En 1992, les NEA sont rachetées par EDICEF qui crée les Nouvelles éditions ivoiriennes (NEI) dans le but de conquérir les marchés de la sous-région… En dehors de la mainmise des sociétés françaises sur les capitaux des maisons d'édition africaines, de nouvelles formes d'association se mettent en place depuis les années 80 : des éditeurs français forment au métier des maisons d'édition africaines, qui doivent rester ensuite en partenariat avec elles. Le phénomène est très répandu à quelques exceptions près. Par exemple explique Ouédraogo, EDIGRAPH du groupe Hachette a assuré la formation des responsables du service d'édition de l'IPB (Institut pédagogique du Burkina Faso), mais la série « Lire au Burkina », financée par des prêts de la BM, a été soumise à des appels d'offres et l'édition est revenue à d'autres éditeurs : Larousse (pour le CP1 et le CM1), Vuibert international (CE1), EDICEF (CP2 et CE2) et Nathan (CM2).

Selon Ouédraogo, la question du livre scolaire africain n'est pas un enjeu simplement pour des firmes françaises ; elle participe aussi à la stratégie culturelle de la France. Après l'indépendance, des accords de coopération franco-burkinabè sont signés, l'article 8 du titre II stipulant que « l'adaptation de programmes d'études et de scolarité qui paraîtraient nécessaire aux autorités voltaïques feront dans la mesure où ces programmes doivent être sanctionnés par des diplômes français, l'objet d'un accord entre les deux parties contractantes » (cité par Ouédraogo, 1997 : 96). Différents accords sont signés ensuite et soumettent à conditions les dotations de manuels. Par exemple, les éditeurs des manuels subventionnés doivent être africains ou français, à l'exclusion d'autres pays[280]. Aujourd'hui, la France a toujours une forte présence. Le rapport du second plan quinquennal d'expansion culturelle de la Direction générale des affaires culturelles du ministère français des affaires étrangères déclare : « L'action culturelle est étroitement liée à l'action politique et économique qu'elle précède, qu'elle appuie et qu'elle complète. Elle contribue directement à la puissance de notre pays sur le plan international » (cité par Ouédraogo, 1997 : 97). L'accord de la France conditionne parfois les prêts de la BM, devenue l'une des institutions les plus puissantes au Burkina Faso (Ouédraogo, 1997). Le système financier institué par les prêts de la Banque mondiale est complexe.

[280] Ce type de conditionnalités se retrouve dans les projets de développement subventionnés par la coopération française : par exemple, les véhicules (souvent 4X4) financés ont longtemps dus être choisies de marque française.

2.1.4 Les circuits financiers actuels de le Banque mondiale

En 2002, selon Jean-Pierre Léguéré, l'éducation représente en moyenne 14 à 15 % du budget des États subsahariens (Léguéré, 2003). Et selon les pays, le matériel pédagogique absorbe de 10 à 15 % du budget du ministère (les principales dépenses étant le fonctionnement et les salaires). Malgré tout, les ouvrages pédagogiques engendrent des transactions de sommes importantes et ces transactions profitent en bonne partie aux pays du Nord. En moyenne, dans les pays d'Afrique francophone, 57, 2 % des fonds dépensés pour les manuels scolaires en 2002 sont versés pour des ouvrages importés. Sachant que le reste est attribué comme nous l'avons vu à des maisons d'édition africaines où la part des maisons françaises est importante, les flux financiers qui parviennent au Nord sont conséquents. Selon Léguéré, une série d'éléments contribuent à déposséder les pays africains du marché du livre scolaire : « L'argent provient des États, en général *via* des prêts de la Banque mondiale ; les ouvrages sont produits à partir d'appels d'offres et non plus sur le modèle de la concurrence existant au Nord ; l'aide financière à l'achat n'est plus dispensée sous forme d'allocations aux familles au moment de la rentrée. Elle se présente sous forme de subventions à l'éditeur [généralement du Nord] de façon à compenser le manque à gagner, dans la mesure où l'ouvrage est vendu à un prix social –à moins qu'il ne fasse l'objet d'un achat pur et simple par l'État, si la gratuité est la règle, comme en Côte d'Ivoire [ou au Burkina Faso] par exemple. Enfin, après la commercialisation d'un manuel scolaire, l'éditeur du Nord s'est, en principe, constitué une marge bénéficiaire qui lui assure une certaine pérennité. Avec cette marge, il peut réimprimer […], rééditer […], et surtout concevoir et réaliser de nouveaux manuels et élargir son catalogue ; [Ainsi], non seulement le véritable éditeur qu'est l'État ne s'enrichit pas, mais sa dette s'accroît vis-à-vis des bailleurs de fonds » (Leguéré, 2003 : 23-24). Si les fonds liés aux manuels scolaires proviennent de l'étranger et y repartent, c'est en partie parce que la Banque mondiale, aujourd'hui bailleur principal du livre scolaire, impose des conditions de marché particulières : « Volontairement ou non, les règles de passation de marché sont établies [par la Banque mondiale] de telle façon qu'elles favorisent systématiquement l'importation des produits finis et découragent la production endogène » (Léguéré, 2003 : 57). Par ailleurs, le non-développement des maisons d'édition africaines est lié à des chaînes de corruption et de malversation à tous les niveaux : financement, production, diffusion, gestion et formations. Léguéré évoque aussi comme causes l'absence de volonté affirmée de la part des différents acteurs. Pour l'État, il s'agit de l'absence de politique du livre, de l'ignorance des coûts et des processus d'édition, du maintien de législations défavorables, de l'organisation défectueuse de la douane, des nominations politiques et non techniques, de l'impunité des délinquants, etc. Pour les organismes de développement et autres bailleurs de

fonds, c'est l'abandon de projets en cours, les changements de politiques, l'insuffisance des suivis et des contrôles, l'absence de concertation entre organismes, les conditions imposées par la Banque mondiale et la médiocre utilisation des résultats d'expertises qui sont à déplorer. Enfin, en ce qui concerne les professionnels et les instances professionnelles, le manque de compétences et de reconnaissance joue un rôle important. Ainsi, globalement « Les pratiques observées et leur interaction ont installé un cercle délétère : l'absence de production endogène entraîne l'achat par importation. Ce dernier, à son tour, induit l'accroissement de la dette en même temps qu'il gèle le processus de professionnalisation » (Léguéré, 2002 : 11). Un autre élément important à signaler est le problème des droits d'auteurs. Dans les pays du Nord, l'État n'a généralement pas la responsabilité scientifique des manuels : les auteurs passent une convention avec les éditeurs concernant la parution de leurs nom, leur rémunération, etc. En Afrique francophone, en revanche, soit l'État reste éditeur, soit son institut pédagogique garde un regard sur l'équipe des auteurs : dans les deux cas, des conventions ne sont généralement pas signées avec les auteurs. Souvent, les auteurs sont des fonctionnaires des ministères de l'éducation et, à ce titre, se voient refuser des rémunérations supplémentaires pour leurs écrits ainsi que parfois l'apparition de leur nom sur l'ouvrage, ce qui influence négativement la qualité des manuels. Dans le milieu non formel, si l'on excepte la mainmise des maisons d'éditions françaises, les problèmes évoqués ici sont identiques et leur intensité est accrue.

2.2 Les outils des écoles bilingues et non formelles : des rapports de force locaux

La politique éditoriale non formelle a été très peu analysée dans les ouvrages scientifiques ainsi que dans les rapports opérationnels. Au fur et à mesure du développement des centres d'alphabétisation et des autres dispositifs éducatifs utilisant les langues locales, les ONG, les coopérations et les ministères impliqués ont mis en circulation des outils hétérogènes dont je ne retracerai pas l'historique. Je tenterai simplement de donner un aperçu des outils existants et des politiques actuelles.

L'enquête menée sur ce sujet a été difficile : ministères et opérateurs ont souvent évité de donner les informations qu'ils avaient à leur disposition[281]. Une des raisons de ces difficultés est simple : le marché des outils du non formel étant en langues locales, il est moins concerné -pour le moment en tous cas- par la concurrence des grandes firmes françaises et la lutte se réalise

[281] Par exemple, un opérateur (que je connais pourtant bien et qui m'avait fourni beaucoup d'autres informations auparavant) m'a amenée à envoyer une dizaine d'appels téléphoniques et de courriers, pendant plus de deux semaines, à diverses personnes de l'institution (en m'expliquant à chaque fois que la personne suivante était plus compétente dans le domaine)… pour me déclarer finalement qu'ils ne pouvaient pas répondre à mes questions, car ils partaient tous en mission puis en vacances durant un mois et demi. Il en a été pratiquement de même dans un ministère pour obtenir un document.

localement de manière intense. Mon enquête a de plus coïncidé avec une période délicate pour le secteur : une étude (Traoré et Ouellette, 2003) venait de montrer clairement les insuffisances du service étatique chargé de la coordination des outils du secteur non formel et avait été en partie à l'origine de l'élaboration d'une politique éditoriale nationale pour le non formel. Cette nouvelle politique, en cours d'examen par le gouvernement (juillet 2006), exposera clairement la nouvelle répartition des tâches au sein des ministères et indiquera des options et des procédures qui de fait privilégieront certains des opérateurs en concurrence. Tant que le document officiel n'est pas diffusé, les acteurs impliqués cherchent à influencer les négociations pour modifier certains aspects de la politique ou faire rejeter le texte. Des enjeux financiers et des enjeux de carrières sont donc actuellement en suspens tant pour des membres du ministère que pour des opérateurs.

2.2.1 Des outils existants produits par des ONG

Selon une première étude (Kaboré et Ouellette, 2003), il existe différents manuels de lecture et de calcul pour l'alphabétisation et la post-alphabétisation, élaborés par le service étatique de l'Institut national d'éducation de base non formelle (INEBNF, ex-INA) et des opérateurs comme le SIL (pour les langues minoritaires), l'OSEO, Tin tua, ASENA (Association de soutien à l'effort national d'alphabétisation) et INADES-formation. Pour la post-alphabétisation, de nombreux autres opérateurs créent des manuels (environnement, hygiène santé nutrition, civisme et droits humains, causerie contes, etc.) mais en faible quantité et leur qualité n'est pas contrôlée. L'INEBNF, l'OSEO et Tin Tua sont les trois institutions les plus dynamiques en matière de production d'ouvrages en langues nationales.

L'INEBNF doit officiellement produire les documents nationaux : il n'a produit en réalité que des syllabaires et des guides d'animateurs dans une vingtaine de langues ainsi que des documents de calcul. Il a relayé la méthode ALPHAA. Selon l'étude, ces livrets sont à reprendre : les thèmes sont généraux, peu de place est faite au genre, aux illustrations, à la lecture, etc. Autre opérateur important, l'OSEO a développé de nombreux livrets dans un partenariat avec ELAN-Développement qui joue un rôle d'éditeur et avec l'imprimerie de Manegdbzânga. Comme l'explique le Président d'ELAN-Développement, les livrets sont produits par des universitaires, des membres de l'ex-INA, des inspecteurs de l'enseignement primaire, des pédagogues, etc. (E 204). Selon l'étude de Kaboré et Ouelette, leur niveau est trop élevé mais la qualité de conception est bonne. Pour les trois premières années des écoles

bilingues[282], de nombreux livrets ont été produits (l'étude ne précise pas si l'opérateur producteur est uniquement l'OSEO) :

LIVRETS DES TROIS PREMIÈRES ANNÉES DES ÉCOLES BILINGUES

Année d'étude	**Manuel de l'élève et guide de l'enseignant**	**Observations**
1ère année	Syllabaire : 8 titres	conçus en 8 langues nationales et révisés 1 fois (le manuel en moore a été révisé 2 fois)
	Calcul : 8 titres	conçu en français, adapté dans 7 langues, révisé 1 fois
	Causerie-débat : 1 titre	conçu en français
	Langage : 1 titre	conçu en français, révisé une fois
2ème année	Grammaire de la langue : 7 titres	conçu en moore, adapté dans 6 langues
	Expression-compréhension : 7 titres	conçu en moore, adapté dans 6 langues, révisé une fois
	Science d'observation : 7 titres	traduit du français dans 7 langues
	Histoire : 7 titres	traduit du français dans 7 langues
	Géographie : 7 titres	traduit du français dans 7 langues
	Calcul : 8 titres	conçu en français, traduit dans 7 langues
3ème année	Grammaire bilingue (langue nationale-français) : 7 titres	conçu en moore et français, adapté dans 6 langues, révisé une fois
	Conjugaison bilingue : 7 titres	conçu en moore et français, adapté dans 6 langues, révisé une fois
	Calcul : 1 titre	conçu en français.

Tableau 7 : Livrets pédagogiques existants, écoles bilingues (Halaoui, 2006).

On remarque que la plupart des livrets sont conçus en français avant d'être traduits. Ce qui n'est pas sans influence sur leur structuration logique et sur leur contenu. Cela participe à la relecture et aux tris des savoir locaux.

Enfin, Tin tua est un autre producteur important de livrets : l'association a sa propre imprimerie, elle édite divers livrets qu'elle utilise (alphabétisation, CBN1, CBN2) ou vend à des opérateurs d'alphabétisation (voir liste en annexe 12). Par exemple, dans la Gnagna, les treize opérateurs d'alphabétisation utilisent les livrets Tin tua. Il existe des livrets en gourmantché mais aussi en mooré, fulfuldé, zerma et haoussa (langues les plus parlées à l'Est, zone d'intervention principale de l'association). Tin Tua a un accord depuis 1991 avec l'INA pour produire des syllabaires et autres documents en gourmantché. Les documents de post-alphabétisation sont des romans, des documents de vulgarisation agricole écrits *ad hoc*, mais aussi des ouvrages dont la traduction a été demandée par des alphabétisés ou des recueils de textes issus des concours

[282] Les deux dernières années utilisent les manuels de l'école primaire classique.

littéraires annuels organisés par l'association. Depuis 2003, un service de biblio-moto est organisé par Tin tua pour la vente et le prêt d'ouvrages (25 FCFA pour le prêt). L'association produit également le journal en langue locale qui a le plus fort tirage du pays, *Labaali*. Le premier numéro de journal est paru en 1988 (deux ans après le début du programme d'alphabétisation) et proposait des contes écrits par des néoalphabétisés. Depuis la création officielle de l'association en 1989, le journal cherche à servir à la fois d'outil de post-alphabétisation et de journal d'information. Aujourd'hui, 38 correspondants de presse dotés de bicyclettes et d'appareils photographiques font le relais de *Labaali* dans les cinq provinces d'intervention de l'association mais seulement une trentaine écrivent véritablement. *Labaali* est officiellement utilisé dans les centres d'alphabétisation et dans les CBN, mais sert aussi par exemple de support à la préparation des concours de Tin Tua. Nous verrons en effet que l'une des aspirations des apprenants des centres d'alphabétisation est de se faire recruter à Tin tua (les autres opérateurs offrant moins de postes) : s'alphabétiser pour avoir un travail d'alphabétiseur produit un cycle financier précaire. Les rubriques du journal sont diverses : informations Tin tua, vie et société (actualités, mariages, cérémonies), connaissance d'un service (police, impôts, action sociale : droits et devoirs), jeunesse et environnement, agriculture et élevage, page pour les femmes, perfectionnement (problèmes de la vie courante avec des questions-réponses), recettes de pharmacopée, conseils agricoles de saison. *Labaali* tire entre 3 500 et 4 000 exemplaires mais réalise très peu de ventes directes : les tirages sont écoulés grâce aux quelques 3 000 abonnés (tous les groupements de Tin tua et tous les salariés étant abonnés d'office par l'association)[283]. Le journal étant non rentable (l'exemplaire vendu 100 F CFA coûte en réalité 500 F CFA), sa survie dépend de la volonté de l'association, elle-même sous subvention.

Cet état des lieux révèle l'hétérogénéité des documents produits. Il ne peut être que partiel en raison de la rétention d'information évoquée ci-dessus mais aussi parce que la coordination nationale étant défaillante, l'information est dispersée : l'État ne possède pas par exemple de liste complète des outils existants. C'est pour remédier à ces difficultés qu'une politique éditoriale est en cours d'élaboration.

2.2.2 Une politique éditoriale nationale encore en gestation

L'étude de Traoré et Ouellette (2003) explique avec précision comment se traduit le manque de la coordination nationale qui est censée être réalisée par l'Institut national d'éducation de base non formelle l'INEBNF (ex-INA). Le mandat pédagogique de l'institution est

[283] Abonnés individuels : 1967 ; Groupements villageois : 1035 ; Abonnés sous région : 15 ; Abonnés Europe : 18 ; Total des abonnés : 3 035 (Source : site Internet de Tin tua).

globalement effectué (recherche linguistique appliquée ; études sur les programmes, méthodes et outils ; contrôle et supervision des activités de promotion des moyens pédagogiques) mais son mandat de formation des auteurs et des autres intervenants en début et en fin de production des manuels n'est réalisé que ponctuellement. Quant à son mandat éditorial, il n'est pas appliqué (« gérer l'ensemble des activités liées à la conception, à l'élaboration des contenus, aux expérimentations, aux corrections, à la saisie, aux aspects artistiques et graphiques, aux maquettes à la prépresse, à l'impression, à la commercialisation, ou à la mise à disposition du matériel pédagogique utilisé »). Comme l'expliquent les auteurs du rapport, la gestion « Échappe parfois à son contrôle puisque dans certains cas, des structures autonomes (l'OSEO ou Tin tua) produisent elles-mêmes leurs ouvrages pédagogiques sans se préoccuper de recevoir une validation de la part de l'INEBNF » (Traoré, Ouellette, 2003 : 11). Les raisons de cet échec sont multiples. L'INEBNF possède peu de spécialistes de la planification éditoriale (en dehors des auteurs et des imprimeurs) ; les rôles de chacun sont mal clarifiés et des étapes éditoriales ne sont pas réalisées par l'institut (planification, élaboration de devis pédagogiques et techniques, formation des auteurs, contrôle de la qualité…). Ensuite, il n'y a pas de politique de réédition : la production se fait à la demande. Enfin, des cumuls de tâches sont pratiqués : certains agents de l'INEBNF interviennent comme prestataires de services (pour élaborer des manuscrits ou pour faire des traductions) pour le compte d'opérateurs dont les livrets doivent être approuvés par ces mêmes personnes dans le cadre de leur fonction à l'INEBNF. Ces pratiques influencent la qualité des manuels qui est également entravée par le fait que « La fonction de conception et d'élaboration des contenus repose essentiellement sur des linguistes [et que] la participation des pédagogues semble placée au second plan » (Traoré, Ouellette, 2003 : 13). La place des linguistes est importante dans le privé également : par exemple, les directeurs de l'OSEO, de Tin tua ainsi que le Président d'Elan-développement sont des linguistes[284]. Dans le bilingue et le non formel, ce corps de métier tient généralement des postes plus stratégiques que les pédagogues, les enseignants, les planificateurs, les éditeurs, etc. Ce qui n'est pas sans conséquences sur les orientations données au sous-secteur et sur les actions de lobbyings menées auprès du gouvernement.

L'imprimerie de l'INEBNF connaît également de grandes difficultés. Elle a été créée en 1983 avec l'appui de l'OSEO par des dotations et des formations (de 1985 à 1997). Cette collaboration constitue un exemple des contradictions du secteur non formel : du fait notamment du soutien qu'elles reçoivent des coopérations, les ONG sont souvent plus puissantes que les services étatiques censés les coordonner et les contrôler. Et ce, au point que les ONG appuient

[284] Docteurs et autres diplômés de linguistique de l'université de Ouagadougou.

l'État et non l'inverse[285].Quoi qu'il en soit, l'imprimerie de l'INEBNF n'a aujourd'hui ni les compétences ni le budget nécessaires pour entretenir le matériel qui est défectueux. De plus, son fonctionnement est aléatoire, en particulier au niveau de la distribution des livrets. L'imprimerie emploie cinq agents dont les responsabilités sont mouvantes et qui sont peu formés dans le domaine de la gestion. La distribution s'est appuyée sur le relais DPEBA (Directions provinciales de l'éducation de base et de l'alphabétisation) sans véritable suivi : plus de 40 millions de francs CFA de vente de livrets n'ont pas été recouvrés (Traoré, Ouellette, 2003 : 19)[286]. Désormais, la vente se fait uniquement sur place, aucune stratégie de distribution alternative au réseau des DPEBA n'a été proposée ; il n'y a pas non plus de catalogue des livrets existants ni d'action de promotion. L'imprimerie de l'ex-IPB (Institut pédagogique du Burkina) est plus performante notamment depuis la récente application d'un plan directeur : elle est passée de 2 (ou 3) titres à 8 titres produits par an. Puisque l'ex-IPB et l'ex-INA (INEBNF) ont été réunis dans la DGCRIEF (Direction générale du centre de recherche, des innovations éducatives et de la formation), il n'est pas impossible qu'il soit envisagé de ne conserver que l'imprimerie de l'ex-IPB[287]. L'étude de Traoré et Ouellette conclut en préconisant une politique nationale d'édition du secteur non formel, sur laquelle s'entende l'ensemble des opérateurs, ainsi que la création d'une structure de coordination nationale. Pour Sanogo, les différents changements de dénominations et de sigles de cet institut sont l'expression d'un malaise : l'institut « Traduit un profond malaise des gouvernements successifs à définir une politique linguistique cohérente et également celui des experts à formuler une politique d'aménagement linguistique fondée sur des données sociolinguistiques fiables » (Sanogo, 1999). Effectivement, une politique éditoriale du secteur non formel engage de fait une politique linguistique forte.

Des propositions d'amélioration ont déjà été émises lors de diverses rencontres. En terme de politique linguistique, Nazam Halaoui (2003b) plaide lors de la Biennale de l'ADEA pour l'intégration des langues nationales en expliquant que « Le nombre des langues d'instructions utilisées constitue toujours un facteur négligeable de l'augmentation des coût [de production des manuels]». Selon l'auteur, le coût de l'introduction des langues dans les manuels est lié à la multiplication des processus de rédaction et à la quantité réduite de manuels à produire dans chaque langue d'enseignement, mais peut se résorber par une meilleure organisation de la production. Cette analyse peu chiffrée mériterait d'être confrontée à d'autres études. En ce qui concerne le secteur non formel, le second forum national d'alphabétisation (MEBA, DGAENF, 2004) a fait des recommandations sur la question de l'édition : après un bilan des difficultés qui

[285] Ceci est valable dans pratiquement tous les domaines au Burkina Faso.
[286] Un livret du non formel coûte en moyenne 1 000 FCFA.
[287] Simple supposition, puisque je n'ai pu avoir accès finalement au document de stratégie éditoriale du secteur non formel déposé au niveau du gouvernement.

montre bien la désorganisation actuelle, le forum a proposé la création d'une Commission nationale de publication du matériel didactique en AENF (CNPMD), qui relèverait directement du cabinet du ministre délégué à l'Alphabétisation et l'éducation non formelle (AENF), pour coordonner la chaîne du livre sur l'ensemble du territoire. Le CNPMD comporterait un secrétariat permanent, un conseil de validation, un conseil de distribution et des comités linguistiques. Ce qui ressemble fort, notons-le, à une synthèse des fonctions principales de la Commission des langues nationales et de l'ex-INA, deux institutions qui connaissent des difficultés aujourd'hui. Le forum a également recommandé le développement « d'un nouveau partenariat avec le secteur privé » et la décentralisation des achats de matériel didactique en AENF. Enfin, la dernière rencontre nationale sur le bilinguisme (Halaoui coord., 2006), a préconisé de : « Prévoir l'élaboration d'un guide de rédaction des manuels (ou de plusieurs guides), selon des méthodes précises, à l'intention des équipes de formation ou de rédaction ; confier aux Équipes pédagogiques régionales de l'éducation bilingue (EPR-EB), visées par la circulaire N° 2005-078 MEBA/SG/DGEB du 14 mars 2005, la diffusion des supports didactiques de l'éducation bilingue ; mener une politique de l'édition favorisant la production au niveau local du matériel didactique de l'éducation bilingue ; prendre des mesures en vue d'accompagner et organiser les éditeurs locaux, notamment par la signature du Protocole de Florence sur la détaxation du papier, la réglementation du métier d'éditeur et l'élaboration d'une politique éditoriale » (Halaoui coord., 2006 : 14)[288]. Enfin, le document de projet sur la politique éditoriale proposée actuellement vise principalement -d'après la responsable de la DGCRIEF- à impliquer davantage le secteur privé en l'inscrivant dans les procédures officielles. Face aux déficiences des services précédemment impliqués, la nouvelle politique vise à améliorer la qualité des documents, à en produire une quantité suffisante et à les distribuer correctement en associant le secteur privé (E 205).

Que ce soit pour les outils du secteur formel ou pour ceux du secteur non formel, les capacités éditoriales actuelles du Burkina Faso sont faibles et ses politiques concernant le domaine encore en élaboration. Le système éditorial est peu développé, évolutif, concurrentiel et faiblement coordonné. Ces tendances ont des conséquences dans la Gnagna.

[288] Diverses démarches ont été proposées lors de cette rencontre pour le MEBA et l'OSEO (on remarque ici l'exclusion des autres acteurs) dont celle d'« Exfiltrer des contes, devinettes et proverbes, les préjugés défavorables et autres stéréotypes sexistes avant de les faire retraduire dans les diverses langues nationales » (idem : 16). Ce qui rappelle une nouvelle fois le processus de rectification actuellement à l'œuvre : processus compréhensible mais dont les normes ne sont pas clairement définies et l'action laissée à un petit nombre de personnes.

2.3 Dans la Gnagna : un environnement faiblement lettré, peu d'outils pédagogiques

La plupart des personnes interrogées déplorent la mauvaise qualité et la faible quantité des manuels scolaires disponibles. Tout d'abord, les intérêts financiers des acteurs de la production des manuels ont contribué à une baisse de qualité du « produit », ce qui est assez mal perçu par les maîtres et les professeurs. Un instituteur explique ainsi que certains maîtres motivés jugent les nouveaux manuels tellement insatisfaisants qu'ils préfèrent par exemple dépenser une somme équivalente à plus de dix fois le prix du nouveau manuel d'histoire, pour acheter une photocopie de l'ancien manuel d'histoire : *« L'ancien livre [d'histoire] de CM2 coûtait 3 000 FCFA, maintenant la photocopie se vend à 15 000 FCFA mais les professeurs n'hésitent même pas. Le nouveau livre est tiré de ce livre… mais avec moins d'informations [...] Les nouveaux coûtent 1 300 FCFA mais on est obligé de les payer chaque année car ils se déchirent. L'État a fait une dotation il y a huit ans et ils ne veulent pas renouveler… mais plus aucune école n'a de livre : ce sont des chiffons. Moi, j'utilise l'ancien livre [...] Certains nouveaux professeurs font même des cours à partir d'anciens cahiers d'élèves de cette époque que j'ai conservés »* déclare un instituteur qui a dix-sept ans d'expérience d'enseignement (E 16). L'ancien livre évoqué qui date de 1962 est assez complet (il présente des photos, des textes d'auteurs africains, le récit des indépendances et il fait plus de 300 pages) tandis que le nouvel ouvrage est beaucoup plus terne (sans photos en couleur), beaucoup moins complet, ne contient que 144 pages (son volume a diminué de plus de la moitié) et n'a plus de couverture rigide (conformément aux réductions de dépenses imposées par la Banque mondiale, comme nous l'avons vu précédemment). L'instituteur interrogé attribue cette baisse de qualité à des abus. C'est ce que montre cet extrait d'entretien :

« - Et pourquoi les manuels sont-ils comme ça maintenant ?

- *Parce que quand tu donnes à quelqu'un 3 000 FCFA pour faire un travail qui coûte 10 000 FCFA… alors c'est normal.*

- Et ils gardent le reste pour eux ?

- *Bon, ça, on ne peut pas dire le contraire : dans l'éducation, ils font n'importe quoi […] Dans la santé quand même, de temps en temps, ils se rendent compte que la santé, c'est grave. Mais en éducation, ils se disent que ce n'est pas important. Alors que tout commence par-là !* » (E 16).

La rareté des manuels est également déplorée. En 2005, pour 20 182 élèves, un peu plus d'un enfant sur deux a un livre de lecture (12 618 ouvrages), un enfant sur cinq a un livre de calcul (4 698 livres), d'histoire (4 661) et de géographie (4 543). Et dans toute la province, il n'y a que 3 491 livres de sciences de l'observation et 75 de grammaire-langage (MEBA, 2005). La distribution des manuels se fait en fonction du nombre de classes dans l'établissement et non du

nombre d'élèves (qui va parfois croissant) ; c'est ce que reproche cet instituteur : *« C'est le hasard de la distribution de l'État : une année, ils distribuent par exemple CE1, CP1, CM1. Toi, tu n'as rien pour CE2, CP2, CM2. Ils distribuent de telle sorte que des écoles ont trop de livres dans un endroit et pas assez dans l'autre. En plus, le nombre d'élèves change et il n'y a pas de marge »* (E 16). Quand les manuels sont disponibles, les enseignants les utilisent toujours au moins pour se conformer aux programmes. Mais l'usage réel des manuels est variable : certains enseignants utilisent les livres pour dicter littéralement un cours qu'ils n'auront ainsi ni à préparer ni à expliquer ; d'autres, au contraire, utilisent le manuel comme moyen pour approfondir un cours et faire « participer les élèves ». Quoi qu'il en soit, la demande en livres scolaires est grande comme en témoigne cet instituteur : « *J'ai fait moi-même des livrets scolaires que je vend. Ils font une dizaine de pages, ce sont des questions-réponses, des exercices et des conseils : ils coûtent de 200 à 700 FCFA. Je les fais dactylographier et je les reproduis à la reprographie à rouleau. Les professeurs et les élèves les achètent immédiatement. C'est le fruit de mes années de classe. Histoire, géo, français… ça les aide bien* » (E 16).

Pour suppléer au manque de manuels, des échanges entre écoles sont aussi parfois réalisés ainsi que des emprunts dans les bibliothèques ou des achats chez les commerçants. En ce qui concerne le secteur non formel, certains *Diema*[289] de Tin tua ont de petites librairies qui vendent des livrets, mais ces derniers ne couvrent pas toutes les activités du secteur non formel dans la Gnagna et les stocks des livrets existants manquent parfois. De fait, dans les centres d'alphabétisation de la province tenus par les différents opérateurs les apprenants n'ont généralement pas plus d'un livret pour trois ou quatre personnes. De plus, les politiques des opérateurs divergent sur le coût de revente des livrets aux apprenants (gratuité, prix social, prix complet), ce qui ne favorise pas la diffusion des supports écrits dans les centres. Les CBN (1et 2) sont approvisionnés par Tin tua, les deux écoles bilingues sont en cours de constitution ; quant aux écoles satellites, les enseignants se plaignent souvent d'un manque d'approvisionnement adéquat.

D'une manière générale, l'environnement lettré est très faible dans la Gnagna : la présence et l'usage des bibliothèques en sont révélateurs. À Bogandé, le plus grand centre, il existe quatre petites bibliothèques : la première est tenue par des sœurs catholiques, la seconde par le Centre de lecture et d'action culturelle (CLAC), la troisième par le lycée et la dernière par un centre de ressources de l'une des écoles primaires. Le centre de ressources (le moins bien entretenu) donne une idée de ce que représente une bibliothèque dans la Gnagna : il est constitué par deux petites armoires en fer à moitié vides, sur lesquelles le toit de la pièce s'est effondré depuis plusieurs mois. Il n'y a plus de bibliothécaire et le centre est à moitié fermé. Toutes ces

[289] Que l'on pourrait traduire ici par « Antennes » de l'association.

bibliothèques ont été créées grâce à l'aide internationale (dons privés ou coopération européenne) et contiennent beaucoup plus de livres européens qu'africains. La gestion est généralement très difficile : la moitié des livres disparaît durant les premières années (ils sont gardés ou revendus par les lecteurs). Le public de ces bibliothèques est constitué majoritairement par les élèves et le corps enseignant ainsi que par quelques fonctionnaires qui souhaitent passer des concours. Les livres les plus empruntés sont les romans, les manuels scolaires et, lorsqu'il y en a, les livres religieux. Au lycée, si les manuels scolaires manquent, des groupes de six personnes avec un responsable sont créés pour utiliser de façon tournante le même livre. Par ailleurs, à Bogandé, un seul commerçant vend des écrits : il s'agit de certains journaux d'information ou de pornographie ainsi que de manuels au programme et de quelques livres d'exercices pour les examens. Les écrits en langues nationales ne sont diffusés que par les biblio-motos de Tin Tua et dans les centres d'alphabétisation comme nous l'avons vu. Les supports écrits sont donc globalement peu développés dans la province. Les lectures sont orientées vers ce qui est obligatoire (manuels et romans pour le français), ce qui est considéré comme divertissant (pornographie) ou important (information, religion). La culture du livre n'est ainsi pas une « culture commune » dans la Gnagna, mais la culture d'une toute petite minorité.

Dans les programmes des dispositifs scolaires bilingues et non formels, la prise en compte des savoirs locaux est présentée comme une option institutionnelle forte. Même dans l'école classique, on note des efforts dans ce sens. Mais l'analyse des rapports de force éditoriaux montre que les supports pédagogiques sont sous forte influence d'acteurs privés, internationaux pour les ouvrages en français et nationaux pour les ouvrages en langues locales. Ils échappent ainsi en partie à l'État et aux programmes qu'il définit. Il est donc probable que l'on retrouve dans ces supports aussi une partie des normes de ces acteurs. Mais l'on ne peut déduire strictement des conditions de production des programmes, des manuels ou des livrets les contenus effectifs de ces derniers. Qu'est-ce que l'enseignant a sous les yeux lorsqu'il prépare son cours ? Qu'est-ce que les élèves peuvent lire lorsqu'ils ont la chance d'avoir un livre sur leur table ? Pour le savoir, une analyse de contenu est nécessaire.

CHAPITRE IX : LES CONTENUS ÉDUCATIFS ET L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES RAPPORTS AU SAVOIR

L'analyse de contenu a fait l'objet de diverses méthodes quantitatives et qualitatives dans les diverses études qui s'y sont intéressées. Pour ma part, je ferai dans un premier temps une simple comparaison transversale du thème de la pauvreté[290]. Puis, je montrerai les difficultés de trouver des méthodes d'analyse adéquates et je présenterai une étude plus approfondie comparant trois textes idéaltypiques concernant la pauvreté (un conte, un extrait de roman issu d'un manuel et un texte issu d'un livret en gourmantché). Cette approche montrera comment la composition des textes peut déjà donner des indices sur les usages sociaux des savoirs. Ensuite, par une recherche transversale dans les manuels, les livrets et les contes de mon échantillon, je soulignerai les représentations de la connaissance et tous les indices qui permettent de cerner les différents rapports au savoir proposés dans ces supports.

Les livres scolaires analysés ici sont l'ensemble des livrets qui ont été produits spécifiquement pour la lecture en CBN1 et CBN2 ainsi que le manuel de lecture de la dernière année de l'école classique (CM2). Le choix du niveau CM2 est lié à différents éléments : les textes y sont plus développés et on y décerne bien les représentations ; ce manuel est aussi utilisé dans les CBN1 et CBN2 (en dernière année) ; enfin, cela correspond au niveau du CEP qui représente d'une certaine manière, tout comme auparavant le Baccalauréat en France, « la barrière et le niveau » selon l'expression de Goblot.

Les livrets de CBN1 analysés sont : le livret de lecture de première année en gourmantché (ATT[291], sans date), celui de seconde année en gourmantché (le même livre que le livre de lecture de FCB : ATT, 2003a) et celui de troisième année en français (ATT, 2004), les outils des deux dernières années étant les manuels de lecture de CM1 et CM2. En CBN2, les manuels de lecture de première sont les mêmes que ceux de seconde année : un livret en gourmantché (le même que celui de l'alphabétisation de CST : ATT, 2004) et un livret en français (le même que celui des CBN1 troisième année). Les deux dernières années des CBN2 sont utilisées, comme en CBN1, les manuels de lecture de CM1 et CM2[292]. L'encadré ci-dessous résume les documents analysés - en dehors de la post-alphabétisation- :

[290] Le thème de la pauvreté est éminemment social. Que signifie être pauvre ? L'ascension sociale est-elle possible ? Si oui, par quels moyens ? Que signifie être riche ? Les différentes réponses faites à ces questions par les acteurs interrogés (au travers des textes officiels, des supports pédagogiques ou des entretiens) sont significatives de la conception que ces derniers ont de la société et de son mode de fonctionnement.

[291] Association Tin tua (ATT).

[292] L'annexe 8 présente la liste complète officielle de Tin tua. Les divers « guides » présentés dans cette annexe sont des documents destinés aux maîtres. La liste n'indique pas que les livrets N°5 et 9 d'alphabétisation sont aussi utilisés en CBN, mais les observations et les interviews de terrain le montrent. Les livrets que j'analyse sont les

LIVRES DE LECTURE ANALYSÉS

Pour l'école classique :

- CM2 : Barry Micheline, Sanou Bernadette, Tapsoba Judith, 1996, *Livre de lecture 6ème année*, MEBA, IPB, Nathan, Canada, 240 p.

Pour les CBN1 :

- Première année : ATT, sans date, *Mi gulimencema cogu tikiali a bila po*, PAG, Fada N'Gourma, 74 p.
- Seconde année : ATT, 2003a, *Mi gulimencema cogu tilieli (Livret de lecture 2ème année en gulimencema)*, PAG, Fada N'Gourma, 64 p.
- Troisième année : ATT, 2004, *Français fondamental. Manuel de lecture. Première année des écoles satellites et des centres banma nuara*, UNICEF-Tin tua, PAG, Fada N'Gourma, 59 p[293].

Pour les CBN2 :

- Première année : ATT, 2000, *U cogu leni mi madianma*, PAG, Fada N'Gourma, 70 p.
  (et ATT, 2004, Français fondamental. *Manuel de lecture. Première année des écoles satellites et des centres banma nuara*, UNICEF-Tin tua, PAG, Fada N'Gourma, 59 p.)
- Seconde année : *idem*

Texte 11 : Livres de lecture analysés (données de l'étude).

Les livrets d'alphabétisation sont abordés grâce au livret de première année de CBN2 qui est identique à celui de troisième année d'alphabétisation (CST), et au livret de seconde année de CBN1 qui est identique à celui de seconde année d'alphabétisation (FCB), la première année d'alphabétisation (AI) présentant en lecture un simple syllabaire (non étudié). Étant donné le faible nombre d'écoles bilingues (2) et de pré-CBNF (2) en expérimentation dans la province, je n'ai pas analysé ici leurs livrets. Quant aux écoles satellites, elles ont les mêmes documents que les CBN1.

1 Le thème de la pauvreté dans les supports pédagogiques

Le thème de la pauvreté donne d'importants indices sur les représentations qu'ont les auteurs des manuels, des livrets et des contes sur la société. Effectivement, les textes répondent de manières différentes à des questions telles que : Qu'est-ce que la pauvreté ? Qu'est-ce qu'un pauvre ? Comment devient-on pauvre ? Comment peut-on sortir de la pauvreté ? Qu'est-ce que la richesse ? Qu'est-ce qu'un riche ? Etc. Les réponses à ces interrogations donnent des

numéros 5, 9, 19 et 23 pour les CBN ; les N° 50 (livret) et 52 (*Labaali*) en post-alphabétisation. Le dictionnaire (N° 53) a été utilisé comme outil.

[293] Le titre du livret indique « première année » mais il est utilisé en réalité en troisième année des écoles satellites (quand elles ont le livret) et des CBN1, et en première année des CBN2.

indications importantes sur la perception de la structure sociale, de la mobilité sociale, des statuts, de l'importance relative des différentes formes de prestige, etc. Par ailleurs, le thème est intéressant parce que la voix dominante des projets de développement et des projets éducatifs, en particulier pour lutter contre la pauvreté (décrite plus haut) n'est pratiquement jamais en harmonie avec celle des principaux concernés. En analysant les discours des manuels nous verrons si ces derniers relayent les discours des acteurs dominants. En comparant ces outils aux contes (et à des entretiens menés sur le thème de la pauvreté), je montrerai les divergences qui peuvent exister entre les deux conceptions[294]. Enfin, en étudiant les livrets pédagogiques, nous comprendrons si les écoles bilingues et non formelles trouvent des passerelles entre les différentes conceptions. Nous verrons donc le thème de la pauvreté successivement dans les manuels scolaires, les contes, les entretiens et les livrets pédagogiques[295].

1.1 Manuels : une pauvreté sans acteurs ?

Afin de mieux situer la particularité des manuels de lecture, je reprends ici les résultats d'un travail mené précédemment (Lewandowski, 2004) qui concerne le thème de la pauvreté dans les manuels de lecture, d'histoire et de géographie des classes de CM2 et de troisième. Cette analyse met effectivement en valeur le fait que les manuels de français ont une démarche beaucoup plus proche de celle des contes que les autres manuels. Ceci montré, je me concentrerai pour la présente étude sur les manuels de lecture.

Un relevé des expressions concernant la pauvreté dans les six manuels, sur le terme même de pauvreté, ses indices, ses conséquences, ses causes, ses solutions et ses acteurs, est présenté en annexe 13. La pauvreté n'est pas fréquemment évoquée de façon directe. Le terme est cependant utilisé dans les manuels de français et d'histoire, tandis que ceux de géographie utilisent plutôt les termes de « développement » et de « sous-développement ». La thématique de la pauvreté est très présente mais dissoute dans ces manuels de géographie, les causes et solutions étant proposées de manière assez contradictoire (des éléments sont proposés à la fois comme causes et comme solutions). Dans ces manuels, les questions sociales ainsi que les questions culturelles sont peu abordées à la différence des questions démographiques. De même,

[294] Du fait de son caractère oral, la conception proposée par les contes est peut être moins constante que celle proposée par les manuels et les livrets. Les individus qui relayent tel ou tel conte le font à chaque fois dans un processus re-créatif dépendant de leur statut, de leurs intentions, de leur talent oratoire, de la situation d'interlocution, etc. Les variantes du conte sont ainsi plus importantes que celles des manuels ou des livrets où les particularités des auteurs et des conditions de production des supports ont été fixées à un moment donné par l'écriture. Mais le conte n'en reste pas moins une forme de transmission d'une vision du monde officielle et jugée collective (celle de « la tradition » comme le disent les gnagnalais). En outre, travailler sur les paratextes des textes écrits (voir ce chapitre IX), puis sur leurs situations d'usage en classe (voir partie IV) peut permettre d'analyser les variations et les particularismes que subissent également les textes scolaires.

[295] Puis dans les entretiens (voir PIV la question des stratégies de scolarisation).

les questions de l'endettement et des inégalités sociales ne sont mentionnées qu'une seule fois (et ce pour décrire le continent sud-américain). Dans les manuels d'histoire, le thème n'est pas très présent non plus : l'aspect politique dominant semble éviter les questions sociales et économiques. Dans les manuels de français, en revanche, le thème est assez présent, qu'il soit abordé de façon dispersée ou bien traité de manière approfondie dans des textes qui évoquent aussi bien la ville que la campagne. Le thème de la pauvreté est ainsi développé assez clairement dans 17 textes sur 108, soit environ dans 15% des textes. Les manuels d'histoire et les manuels de géographie sont centrés sur les questions économiques et politiques et développent peu la question de la pauvreté, tandis que les manuels de français abordent davantage les questions culturelles et sociales et traitent beaucoup plus le thème de la pauvreté.

Les « acteurs » de la pauvreté ne sont pas précisés dans les manuels de géographie : les sujets de phrases sont des secteurs d'activité. Les manuels d'histoire évoquent, eux, plutôt des pays ou des évolutions (comme par exemple « le progrès technique ») comme acteurs de la pauvreté ou de la richesse. Les manuels de français en revanche, présentent différents personnages -comme il fallait s'y attendre avec des textes littéraires- mais aussi différentes fonctions (comme celle du « patron ») représentant les classes ou castes sociales ignorées par les autres ouvrages. Ainsi, la pauvreté est présentée dans les manuels de géographie comme un état de fait économique quasiment « naturel ». Elle n'est que peu abordée dans les manuels d'histoire, où elle est associée à la « puissance » au sens de rapports de forces entre pays (et peu entre classes, castes ou individus). En revanche, dans les manuels de français, la pauvreté est décrite comme la résultante soit du destin, soit de rapports de force sociaux.

Le même travail pourrait être effectué dans le détail au sujet des représentations de la nature. Mais globalement, on peut dire que la nature est représentée plutôt comme une ressource ou comme un frein (c'est-à-dire de manière utilitaire) dans les manuels de géographie ou d'histoire, tandis qu'elle est présentée de manière plus variée dans les manuels de français (incluant des perceptions telles qu'on peut les retrouver dans les contes).

Les différences entre les manuels d'histoire et de géographie d'une part, et d'autre part les manuels de français, se confirment. Les savoirs dispensés par les manuels de français semblent plus proches des savoirs oraux communautaires que les autres. Nous verrons si cette proximité est mise à profit ou non pour procéder à une intégration des différents savoirs au sein de l'institution scolaire.

1.2 Contes : la pauvreté, fait social total

J'analyse ici uniquement les contes recueillis auprès de gourmantchés dans la Gnagna (68 contes). Par commodité, j'appellerai ces contes « les contes gourmantchés » bien qu'il soit presque impossible de dire qu'un conte appartient strictement à une société donnée. Effectivement, contrairement aux idées couramment répandues, les contes sont des exemples d'évolution et de métissage perpétuels. En témoignent les infinies variantes d'un conte dans une même région, les similitudes de contes entre différents continents et le caractère baroque de certains contes qui semblent tirer leur inspiration de multiples civilisations[296].

Parmi les 68 contes gourmantchés, plus d'un tiers (25) traitent clairement soit de la pauvreté, soit de la mobilité sociale. Plus de la moitié de ces contes font intervenir le surnaturel, davantage que la moyenne générale. En revanche, l'importance de la présence des espaces familiaux et communautaires est identique dans les contes sur la pauvreté et dans le reste du corpus. La moitié de ces contes a une structure ascendante (avec une fin en faveur du ou des héros). Les personnages sont des humains dans 17 contes sur 25, plus que dans la moyenne de notre corpus. La pauvreté est entendue comme une menace omniprésente qui concerne et dépasse les humains. Un tableau en annexe 14 résume les conteurs, les thèmes, les structures et les personnages des contes sur la pauvreté. Le thème de l'orphelinat est particulièrement présent : il occupe 8 des 25 contes (presque un tiers des contes) et il s'agit généralement des orphelins de mère (6 sur 8). Voici les personnages principaux :

LES PERSONNAGES PRINCIPAUX DANS LES CONTES SUR LA PAUVRETÉ

Personnages	**Contes gourmantchés**	**Contes non gourmantchés**	**Total**
Garçon orphelin	3	0	3
Fille orpheline	3	0	3
Enfants orphelins	2	0	2
Total orphelins	**8**	**0**	**8**
Homme	5	2	7
Jeune homme	4	0	4
Femme	2	1	3
Animaux	2	1	3
Total	**21**	**4**	**25**

Tableau 8: Personnages principaux, contes sur la pauvreté (données de l'étude).

Selon ces contes, les hommes, responsables de foyers, sont présentés comme les premiers qui doivent lutter contre la pauvreté et les orphelins comme ceux qui peuvent en être les premières victimes. J'ai par ailleurs examiné les termes associés à la notion de pauvreté dans les 23

[296] Certains ont pu montrer par exemple que le conte de Cendrillon, qui met en valeur les petits pieds de l'héroïne, a des origines asiatiques.

premiers contes gourmantchés de notre échantillon (soit environ un tiers des contes de notre échantillon pris au hasard). Un tableau présente en annexe 15 un relevé des termes, en voici la synthèse thématique :

ÉVOCATION DE LA PAUVRETÉ DANS LES CONTES

Sujets concernés	Nombre de termes associés
Nourriture	48
Sécheresse	2
Matériel	17
Gens	7
Argent/cauris	3
Pouvoir/déshonneur	10
Mort	6
Vente/ achat	14
Partage	7
Divers	56
TOTAL	**170**

Tableau 9 : Évocations de la pauvreté, contes de la Gnagna (données de l'étude).

La question de la nourriture est ici très présente désignant ainsi l'importance de la survie. Mais les questions relationnelles et sociales n'en sont pas moins au cœur du problème de la pauvreté (avec notamment les questions de pouvoir et de déshonneur). La question de la pauvreté est ainsi présentée dans les contes de façon multidimensionnelle. Ceci fait écho au caractère multidimensionnel de ce type de société où les échanges restent « globaux ». La société gourmantchée comme nous l'avons vu avec l'importance permanente des interactions ressemble en partie aux sociétés décrites par Marcel Mauss dans son *Essai sur le Don* (1960). Les phénomènes sociaux y sont vécus comme totaux, globaux, ce qui pourrait s'énoncer simplement ainsi : ton voisin est aussi ton beau-frère et celui qui te procure une charrue (ton moyen de production). Les personnes qui échangent ne sont en fait pas des individus mais « des collectivités qui s'obligent mutuellement […] des personnes morales » (Mauss, 1960 : 150) ». Différentes dimensions sont présentes dans les relations sociales dans un rapport non spécialisé aux autres au sein d'un « système de prestations totales » (idem : 151). Ce n'est pas le cas des sociétés fondées sur le capitalisme. Mauss décrit une autonomisation de l'économie vis-à-vis des autres sphères de la vie sociale produisant une société où l'être humain devient un « Homo oeconomicus »[297] qui se définit essentiellement par son utilité, et a pour morale l'accumulation rationnelle du capital.

[297] Marcel Mauss (1924 : 272).

Les contes sur la pauvreté font ressortir l'importance de la structuration familiale et de la proximité du surnaturel et présentent la pauvreté comme un phénomène social multidimensionnel. Examinons quelques exemples plus en détail.

1.2.1 L'importance de la société et de la famille

Les contes indiquent que la pauvreté peut être à l'origine de marginalisations sociales en entraînant la destruction familiale et communautaire. Les contes N°6 et N°42[298] sont ainsi deux exemples de déchirements familiaux : le premier raconte l'histoire d'une famille polygame vivant dans la famine dont les femmes rentrent en conflit avec leur mari et retournent chez leurs pères respectifs. Le conte montre comment des membres de la famille élargie et des membres de la communauté parviennent, par leur exemple, à reconstituer le foyer. Le second conte raconte qu'une famine pousse l'hyène à vendre sa mère. Le lièvre, lui, par la ruse et le vol, gagne de quoi manger avec sa famille et le lion tue l'hyène qui lui a manqué de respect. Les manques de respect envers la mère, la famille et la hiérarchie sont présentés ici comme des délits plus importants que le vol. Ces deux contes montrent l'importance de la cohésion sociale et communautaire pour lutter contre la famine.

D'autres contes évoquent à l'inverse des structures familiales qui apportent la misère à des individus : la misère de la femme et des orphelins. Les contes 30 et 37 sont deux versions d'un même conte et retracent la misère de la femme : une famine « rentre » dans le village, une enfant sourde-muette naît, le roi demande cet enfant (devenu une jeune femme) en mariage, les co-épouses harcèlent la femme muette, le roi ne dit rien, la femme muette enceinte est exécutée pour un meurtre qu'elle n'a pas commis, elle ressuscite et prend la parole pour raconter son histoire à son enfant qui est né ; justice est faite. Ce conte montre que, même en épousant un roi (ce qui représente une grande ascension sociale pour une personne handicapée issue d'une famille vivant dans la famine) la femme peut être écrasée dans la polygamie et que seule sa prise de parole peut la délivrer. Ces deux contes sont racontés par des femmes, comme c'est le cas généralement pour les contes traitant de la polygamie. La version de la femme la plus âgée met davantage en jeu des ressorts sociaux que celle de la jeune femme ; la version de la jeune femme présente plutôt des ressorts surnaturels semblant remplacer ici des fonctions sociales que la jeune femme maîtrise peut-être moins que son aînée.

Les contes 71 et 53 sont également deux versions d'un même conte et évoquent la misère des orphelins : dans une famille polygame, le décès de la mère laisse les enfants à la merci des mauvais traitements de leur marâtre. Des génies ou des membres de la communauté mettent

[298] Ces numéros permettent notamment de repérer les contes dans les tableaux présentés en annexe.

l'enfant à l'épreuve. Celui-ci se montre courageux et bon, il gagne la gloire et la richesse tandis que l'enfant de la marâtre meurt. La version racontée par un homme explique qu'après les épreuves, le monde renaît pour l'enfant : hommes et animaux surgissent d'œufs et fondent la gloire de l'enfant. Cette recréation du monde n'existe pas dans la version de la femme qui indique seulement l'ascension à la gloire et la richesse par des animaux sortis des œufs. Le conte 63 reprend la même thématique : un orphelin de mère subit les mauvais traitements de sa marâtre, après un périple où interviennent en sa faveur des personnages importants (marabout, roi) et des animaux (pintade, chat, chien, roi des souris et roi des oiseaux marins), l'orphelin est couvert d'or alors que l'enfant de la marâtre meurt. Dans les contes présentant les orphelins, ce sont ainsi soit la nature (animaux), soit le surnaturel (génies) soit des personnages de pouvoirs (rois…) qui viennent sauver l'enfant (et non des membres de la famille). Les contes concernant les orphelins sont souvent racontés par des femmes ou des jeunes suggérant comment le conte peut être une forme de prise de parole. La structure familiale est ainsi présentée dans certains contes comme à l'origine de la misère et de la pauvreté.

D'autres contes évoquent des marginalisations sociales. Le conte 38 présente l'histoire d'une descente sociale radicale (ce qui est assez rare dans les contes qui sont plutôt généralement ascendants). Lisons-le ici traduit et transcrit à l'écrit. Ces opérations (traduction, transcription) transforment beaucoup les textes mais ceci a été pris en compte dans les analyses dont je présente les résultats. Toutes les traductions de textes proposées dans cette étude ne sont pas des traductions littérales au sens strict du terme mais -tout en proposant une adaptation minimale au français- restent le plus proche possible du texte gourmantché. J'ai opté pour cette présentation afin de faciliter la lecture tout en gardant le rythme des phrases, les répétitions, certaines expressions, etc. Lorsque ce sera nécessaire cependant, j'utiliserai sur des passages courts des traductions littérales mises en correspondance avec les textes en gourmantché.

CONTE : YITOONI OU LA DÉCHÉANCE SOCIALE[299]

« Si une personne met au monde enfant, il faut lui donner un bon nom. Il y avait un homme. Il a mis au monde un enfant et lui a donné le nom de *Yitooni* [« tête amère » ou « mauvaise chance »]. A l'âge de trois ans, le père de Yitooni est décédé. A l'âge de dix ans, sa maman est décédée. A l'âge de douze ans, il était mûr pour qu'on lui donne un champ. Il est allé défricher son champ. A la première pluie, il a brûlé et a semé. Quand il a semé : des pintades ont déterré toutes les graines. Il a dit : " c'est moi Yitooni qui ai vu le malheur ". Il est allé couper cent pièges et il est venu piéger tout le tour du champ. Le lendemain, il est allé voir : chaque piège avait attrapé une pintade, donc [il y avait] cent pintades en tout. Mais s'il essaie d'attraper une pintade, elle s'échappe ; s'il essaie d'attraper une pintade encore, elle s'échappe. Toutes les quatre-vingt dix-neuf pintades se sont échappées. Il n'a eu qu'une pintade. Il a dit : "waï c'est moi Yitooni qui ai vu". Il a déplumé la pintade et l'a mise dans son sac et il marchait en grognant. C'est ainsi qu'il marchait… Il n'était pas content et il a rencontré un homme qui lui a demandé : "petit, y'a quoi ?". Il a répondu : "Huum, je suis allé défricher mon champ. La pluie est tombée. J'ai semé. Les pintades ont tout déterré. J'ai coupé cent pièges et j'ai piégé. Ce matin, je suis allé voir que tous les pièges ont attrapé. Homme, j'ai essayé de les enlever et je n'ai eu qu'une seule pintade". Il a mis sa main dans le sac pour l'enlever et la montrer à l'homme. Il a vu que la pintade était devenue un pigeon sauvage. [L'homme] a dit : "oh ! an, an ! petit, comment t'appelles-tu ? ". " On m'appelle Yitooni". "Il faut continuer ton chemin". C'est ainsi qu'il poursuivait son chemin quand il a vu que l'âne du chef était perdu. Ses sujets le cherchaient. Ils ont dit : "Yitooni, Yitooni, tu n'as pas vu pour nous notre âne ?" "Non, je n'ai pas vu pour vous votre âne. J'ai défriché mon champ. La pluie est tombée. J'ai semé. Des pintades ont tout déterré. Je suis allé couper des pièges, cent pièges. Ce matin, je suis allé voir que tous les pièges ont attrapé. J'ai essayé de les enlever. Je n'ai eu qu'une seule pintade. J'ai rencontré un homme, il m'a demandé. Je lui ai raconté. Et j'ai enlevé la pintade pour lui montrer. Elle est devenue un pigeon sauvage". Il a enlevé le pigeon sauvage [pour leur montrer] et il s'est transformé en oreille d'âne. On l'a amené chez le chef. Quand ils sont arrivés, ils ont dit qu'ils ont eu le voleur, c'est Yitooni qui a tué l'âne. Il a dit : "Oh ! Majesté, est-ce que je peux avoir la parole ? " Le chef lui a donné la parole. Il a dit : "Vérité, Majesté ! Tu sais que la pluie est tombée, moi aussi j'ai défriché mon champ, j'ai semé. Des pintades sont venues déterrer. Je suis allé couper cent pièges. Tous les pièges ont attrapé une pintade. Je suis allé ce matin pour les enlever. Je n'en ai eu qu'une. Toutes les autres se sont échappées. Majesté, tu sais que je ne suis pas content ". Il lui dit : "Petit, vraiment tu n'es pas content". " C'est ainsi que je marchais en grondant. J'ai rencontré un homme. Il m'a demandé. Je lui ai raconté. Quand je lui ai raconté, j'ai voulu enlever la pintade pour lui montrer et elle est devenue un pigeon sauvage. J'ai repris ma marche jusqu'à ce que je rencontre tes sujets. Là, ils m'ont demandé si je n'ai pas vu pour eux leur âne. Je leur ai répondu non. Et je leur ai raconté. Quand j'ai voulu enlever le pigeon sauvage, il est devenu une oreille d'âne et c'est ainsi qu'ils ont dit que c'est moi qui ai tué l'âne." C'est ainsi que le chef lui a dit : "petit lève-toi, c'est ton nom là qui t'a fait ainsi." Il a dit : "aï ! Merci chef !" Quand il a dit "aï ! Merci chef" et qu'il a touché l'épaule du chef, elle s'est détachée. On s'est levé le frapper. Il est mort. C'est pourquoi quand tu mets au monde un enfant, il faut lui donner un bon nom. C'est son nom là qui l'a attrapé. Si ce n'était pas le nom, ça ne devrait pas se passer ainsi. Tu mets au monde un enfant, il faut lui donner un bon nom ».

Texte 12 : « Yitooni », conte, recueilli auprès d'un vieux cultivateur, Bogandé, 2003.

« *Yuri* » signifie « tête » et « *tooni* » « amère » : comme nous l'avons vu, selon les gourmantchés dans la tête se trouve le *cabili* (destin) ; c'est ce destin de misère donné par le père qui provoque la malchance de l'enfant : mort des parents, échec de l'agriculture (champs), échec de la chasse (pintades), de la récolte (pigeon sauvage), échec d'insertion sociale (vol), offense/tort au roi (épaule du chef), mort : la régression est fatale et montre que les conflits avec son entourage et le bouleversement de l'ordre établi sont les dernières étapes de la déchéance.

[299] Les conteurs ne donnent généralement pas de titre à leur conte. Les titres des contes recueillis ont été rajoutés a posteriori ici pour leur présentation.

A l'inverse, les contes 86 et 4 sont deux versions (une « gourmantchée », une « malienne ») d'un même conte portant sur le suicide (*sóádìma* en gourmantché : « se pendre ») et qui se termine positivement pour le personnage principal : un « pauvre » veut aller se suicider, il mange des ignames (ou des fruits). Pendant que le personnage principal est caché dans un arbre, un lépreux arrive et mange les restes d'igname : le « pauvre » comprend qu'il n'est pas le plus malheureux et renonce à son projet de suicide. Le conte dénonce ainsi le suicide tout en évoquant sa possibilité.

Dans les contes la pauvreté est intimement liée à la famille et à la communauté ; elles en sont les causes ou les solutions. L'aspect matériel est évoqué pour mesurer la pauvreté mais pas comme moteur dans la narration. Cela évoque un certain aspect de la société gourmantchée telle qu'elle a longtemps été et telle qu'elle est encore en partie aujourd'hui. Les contes fonctionnent ainsi un peu comme la mémoire collective : ils évoquent le réel et le transforment toujours à la fois de façon actuelle et de façon décalée dans le temps.

1.2.2 La présence de la nature et du surnaturel

Les contes 9 et 84 se situent, quant à eux, entre conte, mythe et références historiques. Le premier décrit ceci : un fils de roi veut connaître une vie de misère, il devient mendiant et mange les restes de nourriture des forgerons (condition la plus basse que l'on puisse imaginer), la magie et l'amour d'une femme lui permettent de vaincre une bataille et de devenir roi de Bilanga. Ce conte décrit une mort et une résurrection symbolique à la condition de roi (comme les rites initiatiques), il se situe entre le conte et le mythe historique (« *C'est dans ce Bilanga qu'ils sont assis*[300]»). Le second conte raconte ceci : le *« bayìenli* [301]», puissant oiseau de proie, confie ses œufs à un lépreux pauvre, en échange de quoi il lui donne la santé, la richesse et la royauté. Mais le nouveau roi donne les œufs à des griots envoyés par des voisins jaloux et retombe dans la misère. Au travers de l'histoire d'une ascension sociale, de liens sociaux et de jalousie, ce conte mélange fiction et personnages historico-mythiques (il évoque Jaba Lompo, évoqué précédemment, premier roi du royaume gourmantché -début du XIIIème siècle- dont les gourmantchés entourent le règne de faits magiques). Dans d'autres contes, la pauvreté est aussi liée directement à la magie des « grigri » (*ñúagu*), ces pouvoirs magiques que l'on gagne auprès d'un spécialiste, souvent après avoir consulté le sable (par les pratiques géomantiques que j'ai décrites). Dans le conte 60, des enfants n'écoutent pas leur père et perdent toute la richesse familiale. Ils reviennent auprès de leur père qui leur donne sa sagesse et surtout ses « grigri », ce

[300] Bilanga est le chef-lieu du département du même nom au sud de la Gnagna (cf carte en annexe).
[301] *Bayìenli* : aigle bateleur.

qui fait revenir la richesse. Le « grigri » semble ici évoquer l'autorité du père. Dans d'autres contes, il est présenté plutôt comme source de problèmes que de richesse. Par exemple, dans le conte 64, une famille ne mange jamais à sa faim, les enfants partent « *à la recherche* », ils ne trouvent pas d'argent mais un « grigri » : « *vous voyez que la pauvreté n'est pas encore sortie* » dit le conte. Grâce à ce « grigri », un fils se transforme en cheval pour être vendu mais l'acheteur peulh découvre la supercherie et empêche le fils de s'évader. Après une course poursuite rocambolesque, des transformations successives du fils et du peulh, le fils avale son adversaire. Le « grigri » est présenté ici comme insuffisant pour sauver de la famine et amène une lutte sans merci qui se solde par un meurtre final.

D'autres contes enfin traitent de la relation à la nature : « *il y a eu une famine qui est rentrée dans un village* », le lièvre trouve un baobab magique qui lui donne ce dont il a besoin, alors que l'hyène en abuse et reste enfermée dans l'arbre. Le bon usage des mannes naturelles apporte ainsi la richesse, et leur utilisation abusive, la mort (conte 1). Dans les contes, le thème de la pauvreté met ainsi en jeu le surnaturel mais aussi la nature, montrant ainsi une économie de survie proche du monde indistinctement « naturel » et « surnaturel » qui l'entoure.

Ces exemples de contes confirment l'importance de la structure familiale et de la présence du surnaturel[302]. Dans ces paraboles, ils indiquent certes comment était la société autrefois mais ils peuvent évoquer aussi les mutations actuelles (enfants qui n'écoutent pas les parents et partent en ville, destructions massives de l'environnement, etc.). A ce sujet, Didier Kowarski, conteur scénique français, disait : « Un conte moderne ou actuel, ce n'est pas un conte où l'on parle de mobylette ». Effectivement, ce n'est pas directement, mais dans le jeu de la parabole que les éléments de l'actualité sont glissés. Les faits ne sont pas donnés, ils sont cachés pour l'auditeur qui doit faire la démarche de les trouver. L'art oratoire du conteur ou le jeu de l'acteur est ici essentiel pour saisir cette écoute active de l'auditeur, soulignant encore une fois l'importance de la praxis. C'est cette société en mutation que révèlent aussi les entretiens réalisés à titre de comparaison sur le thème de la pauvreté.

1.3 Entretiens : la pauvreté, fait social multidimensionnel

Le discours que les paysans (qui racontent des contes) ont sur la pauvreté est intéressant à comparer aux contenus des contes sur ce même thème. Vingt-deux courts entretiens ont été réalisés sur la question de la pauvreté auprès d'agriculteurs. L'échantillon représente le même type de personnes que celles que j'ai interrogées sur les savoirs villageois et sur les contes : ce

[302] Avec une société sans autonomisation des sphères d'activité et un rapport au cosmos sans coupure entre naturel et surnaturel (cf. partie II).

sont majoritairement des hommes (14 sur 22), cultivateurs(trices) sans responsabilité spécifique (17 sur 22), adultes entre 30 et 50 ans (13 sur 22), ni scolarisé(e)s ni alphabétisé(e)s (18 sur 22), animistes (6 sur 22) et ayant plus de 5 enfants (11 sur 22). L'échantillon ne peut être considéré comme représentatif mais montre malgré tout la façon dont la pauvreté peut être perçue par certains cultivateurs. J'ai relevé dans un tableau (annexe 16) les définitions, causes, conséquences et solutions évoquées par les cultivateurs pour la pauvreté ainsi que les termes désignant la richesse. Je n'ai relevé le même terme qu'une seule fois par entretien. Les désignations sont relevées indifféremment qu'elles concernent définitions, causes, conséquences ou solutions (elles sont mélangées dans les discours comme dans les manuels). J'obtiens ainsi 199 désignations que je reclasse ainsi avec mes propres catégories :

ÉVOCATION DE LA PAUVRETÉ DANS LES ENTRETIENS

Total	**199**
Critères	**62**
Biens	21
Argent	13
Nourriture	9
Santé	12
Éducation (scolaire)	2
« Avoir des gens » (femmes, enfants)	5
Enjeux sociaux et individuels	**44**
Marginalisation sociale	15
Sentiments individuels	24
Mort	5
Moteurs	**43**
Comportements de l'individu	32
Volontés extérieures (Dieu, les Blancs)	11
Secteurs économiques	**50**
Problèmes liés à l'agriculture	30
Diversification des activités (élevage, commerce)	16
Autre	4

Tableau 10 : Évocation de la pauvreté, entretiens (données de l'étude).

Ce tableau montre notamment l'importance des biens et de l'argent et la très faible importance de l'éducation scolaire. Mais, en ce qui concerne l'école, il est possible que les interlocuteurs aient répondu pour leur propre vie et non pour celle de leurs enfants, pour laquelle ils auraient peut-être un avis différent. La « possession » de personnes est plus souvent considérée comme une cause de la pauvreté que de richesse, ce qui montre que les façons de penser ont beaucoup évoluées sur ce point. La rubrique « enjeux sociaux » montre l'importance des termes désignant un sentiment (la pauvreté est une réalité vécue par les interlocuteurs) et montre la présence de cas de pauvreté extrême dans les esprits (mort) et la marginalisation sociale provoquée par la

pauvreté. Ce dernier élément se retrouve dans les contes. Une femme déclare : « *un pauvre est un fou, il n'ira pas en brousse mais quand on lui parle, il s'énerve vite* » (E 53) ; la brousse étant le lieu physique et symbolique de l'inconnu comme nous l'avons vu mais aussi de l'exclusion sociale. Le thème de la folie revient dans quatre entretiens différents, une vie en retrait est clairement énoncée (4 fois) et un entretien aborde la question du suicide. La pauvreté est donc un facteur de désocialisation. Les termes de santé sont récurrents non seulement pour parler des causes ou des conséquences de la pauvreté mais aussi pour désigner la pauvreté elle-même : « *la pauvreté est une maladie* ». J'ai relevé le nombre de fois où un « moteur » extérieur était évoqué : ce n'est pas très fréquent (11 sur 43). Le rôle de la société ou de la communauté n'est pas évoqué dans ces entretiens. L'individu est donc tenu majoritairement pour responsable de la pauvreté, contrairement au fatalisme et au communautarisme qui sont parfois attribués aux cultivateurs. Un entretien évoque cependant la communauté comme frein à l'ascension sociale : c'est une femme scolarisée d'environ 45 ans qui attribue sa mauvaise santé à l'action magique de ses concurrents : « *Les africains, quand ils voient que quelqu'un gagne de l'argent, ils ne vont pas te laisser faire, ils vont tous te waker [te jeter un sort] Moi, de toutes façons, je consulte [le sable] toutes les deux semaines [...] Qu'ils gâtent mon commerce, mes affaires c'est une chose, mais qu'ils te rendent malade, là ça ne va pas. Je suis allée dans un village très loin pour consulter [...] parce qu'ici, tu ne sais jamais si ce n'est pas le même [charlatan[303]] qui a conseillé celui qui te fait du mal* » (E 42). Ainsi, si l'individu est responsable de sa pauvreté, la communauté peut être parfois un frein pour sa richesse. Les entretiens évoquent souvent les problèmes de l'agriculture (30) mais aussi ceux de la diversification des activités comme l'élevage ou le commerce (16). Globalement, ils évoquent une société qui évolue : argent, moins d'enfants, moins de fatalisme, responsabilités individuelles, diversification des activités… Pour compléter cette comparaison il faudrait réaliser le même type d'entretien avec des élèves et des fonctionnaires par exemple. Mais, on voit ici que même avec un échantillon de personnes relativement en marge des vecteurs de communication de la société marchande urbaine, des éléments de transition sont visibles et confirment les pistes fournies par les contes : la société évolue, mais la pauvreté est toujours considérée comme une question multidimensionnelle.

1.4 Livrets : une « pauvreté » peu évoquée, un « développement » omniprésent

La méthode d'analyse des livrets a été la même que celle des manuels scolaires mais j'ai repris quelques textes en détail, en traduction littérale avec les enquêteurs-traducteurs, pour

[303] Le terme de « charlatan » désigne dans la Gnagna à la fois le guérisseur et le géomancien et ce, sans connotation négative la plupart du temps.

préciser certains éléments[304]. Les manuels des CBN présentent des textes d'origines diverses : certains textes sont des romans traduits ou des contes retravaillés comme dans les manuels scolaires ; d'autres sont des textes et des contes plus proches des logiques locales ; certains éléments enfin, sont visiblement influencés par la culture institutionnelle des ONG et leur logique de « sensibilisation » pour le développement. Ces aspects influencent la façon de traiter le thème de la pauvreté.

Dans le syllabaire de première année en gourmantché (ATT, sans date), le thème de la pauvreté (et son corollaire, la richesse) n'est que très peu abordé. On relève cependant les notions de maladie, de sécheresse, de mendiant et de paresse, associées indirectement ou directement à la pauvreté (*luoma*), d'une part ; et le concept de « développement » et de réussite, d'autre part. Par exemple, la lecture N° 29 pour apprendre le son « gb » est intitulée : « Comprenons-nous pour le développement de notre village[305] » (ATT, sans date : 64, traduction libre). Le terme de « développement » (*findima* : « développement, « croissance ») est très fréquent dans les livrets. Il est significatif de leur logique : les livrets, contrairement aux contes, mentionnent rarement la pauvreté et la misère. Ils évoquent davantage le développement et l'amélioration des conditions de vie. Dans une logique de « sensibilisation », la notion de pauvreté est surtout utilisée dans les textes comme un exemple de conséquences pour des personnes qui n'auraient pas écouté les conseils des développeurs (*todikaaba* « ceux qui aident » ou *tundikaaba* « ceux qui conseillent ») ou comme un état dont les projets de développement ont réussi à faire sortir.

Le livret de lecture de FCB utilisé en seconde année de CBN1 (ATT, 2003a) est représentatif de ce mode d'usage des notions de pauvreté et de développement. La pauvreté est décrite par des expressions comme : la famine (2 fois), ne plus avoir à manger, même les animaux mangent mal, la souffrance, le suicide, le manque de funérailles. Les causes de la pauvreté sont peu évoquées : la diminution des précipitations, l'appauvrissement de la terre, la désertification (coupe abusive du bois, divagation des animaux) et les mauvaises récoltes. La richesse, en revanche, est associée directement ou indirectement à de nombreux éléments : avoir des greniers pleins, manger à satiété, être content, avoir des bœufs et une charrue, augmenter sa surface de champ et ses rendements (p. 9, traduction libre) ; avoir beaucoup d'argent, ne pas

---

304 Par exemple, « ò / *kuam/ boangu »* se traduit de façon littérale par « il / entré / noir », de manière adaptée proche de la version originale « il est entré dans le noir [dans la circoncision]», et de manière entièrement adaptée par « il a été circoncis ». Les livrets ont été traduits -comme les contes- de manière « adaptée » mais en gardant une forte proximité de version originale. La traduction ayant été faite par des enquêteurs-traducteurs et non par des linguistes, la traduction « littérale » (mot à mot avec l'appui de plusieurs dictionnaires) a été parfois nécessaire pour vérifier certains aspects ou pour préciser des correspondances de sens.

305 En gourmantché : *Tin gbadi tiyaba maama ti dogu findima po*. Les livrets de Tin tua n'utilisent pas d'accents dans leur transcription écrite du gourmantché sans doute pour faciliter la lecture des apprenants. Lorsque je citerai les livrets, je conserverai cette particularité.

vendre ses céréales pour ses problèmes d'argent, acheter un vélo (p. 10) ; avoir une belle maison, avoir une moto (p.11) ; entretenir bien sa famille, ne manquer de rien, avoir des bénéfices (p.13) ; que le pays ait davantage d'exportations que d'importations, ne pas connaître la faim, mettre tous ses enfants à l'école, être appelé *piado* (riche, richard, fortuné), acheter des habits et des fournitures scolaires (p. 16) ; avoir la santé (p. 20), être marié (p. 28-31) ; avoir le développement, le travail, le bénéfice (p. 61), etc. Les facteurs de développement sont détaillés généralement comme pourrait le préconiser une ONG dans une réunion avec des paysans : la protection de l'environnement, l'entretien des champs par des cordons pierreux, le développement de l'agriculture et de l'élevage pour les exportations, le gain des activités de contre-saison (poterie, tissage, sculpture), l'école, etc. A de rares endroits, les facteurs de richesses sont également évoqués comme parfois au village : la patience et la confiance en Dieu (conte p. 38).

Le livret de lecture de CST utilisé aussi en première année de CBN2 (donc essentiellement avec des jeunes et des adultes) présente des caractéristiques similaires en ce qui concerne la promotion du « développement » (santé, travaux de contre-saison, décentralisation…) mais le thème est beaucoup moins présent. Il évoque encore moins la question de la pauvreté, abordée dans trois textes sur trente-sept (ATT, 2000). Dans une devinette la pauvreté est simplement décrite par la faim, le manque de nourriture et d'argent (p. 67) ; dans un conte, elle est évoquée par un manque de nourriture et d'enfant (p. 69). En revanche, dans le troisième texte, extrait d'un roman du père René Picavet[306], la pauvreté est reliée à la question des rapports de forces, comme c'est plus souvent le cas dans les contes racontés au village. Un personnage explique ainsi : « Les prix de beaucoup de choses ont augmenté. Les commerçants vont nous trahir. Si nous n'avons pas de meilleurs prix que l'année dernière, je ne sais pas ce que nous allons faire. Ce qu'on achète devient de plus en plus cher tandis que ce que nous vendons le devient de moins en moins » (ATT, 2000 : 2, traduction libre). Effectivement, dans les zones rurales, après une saison peu pluvieuse, les récoltes ne sont pas suffisantes et le prix des céréales augmente considérablement. Vers la fin de l'année agricole[307], le prix du mil (céréale qui constitue la base du repas des paysans) peut être multiplié par cinq. Certains commerçants sont en partie responsables de cette augmentation de prix : dès la fin de la récolte de la mauvaise saison, ils achètent des stocks de céréales pour pouvoir les revendre au prix fort le moment venu. Ils vendent ensuite la céréale à crédit avec des taux élevés et en profitent pour acheter à bas prix des animaux et autres biens, dont les paysans sont obligés de se

306 Père catholique ayant séjourné longuement en pays gourmantché et auteur d'un important dictionnaire français-gourmantché (Picavet, 1997).
307 C'est-à-dire avant la première récolte de l'année suivante, en septembre-octobre pour les premiers produits et en novembre-décembre pour le mil.

séparer pour pouvoir acheter de quoi manger. Une mauvaise saison pluvieuse équivaut ainsi à deux mauvaises années pour les paysans, qui ont été obligés de décapitaliser et même de s'endetter pour passer la période de soudure[308] alors considérablement allongée. Parfois, des commerçants achètent des stocks de céréales dans des régions excédentaires et vont les vendre en ville, où le marché est solvable, en transitant sans s'arrêter par des régions où les gens n'arrivent plus à payer le prix demandé et n'ont plus rien à manger. Les camions croisent alors ceux de l'aide alimentaire financée par l'extérieur certaines années. La « famine » n'est pas déclarée, mais le nombre de morts augmentent (maladies, épuisement). J'ai eu également à ma connaissance quelques suicides de chefs de ménages qui ne voulaient pas subir la « honte » de ne pouvoir nourrir leurs familles[309]. En plus du phénomène de la sécheresse,un jeu de rapport de classes participe de la sorte à la pauvreté des paysans. Il est rare que des textes scolaires évoquent comme celui-là ce phénomène, pourtant très présent dans la vie des gens. Pourtant, le manuel de lecture en français fondamental (ATT, 2004) utilisé dans les écoles satellites, les CBN1 (3ème année) et les CBN2 (1ere et seconde année) l'évoque également. Mais il le fait de manière détournée, au travers d'un conte :

CONTE D'UN LIVRET : PAUVRETÉ ET RAPPORTS DE FORCES

« La famine chez les animaux

Depuis deux mois, la famine menaçait la région des hautes collines. La saison n'a pas été bonne et la population des animaux n'a presque rien récolté. "C'est encore une année de sécheresse, dit le lièvre, il n'y a pas de carottes, pas de pommes de terre, pas de choux. Nous allons tous périr". "Ha ! Non, mon pauvre lièvre, répond la chienne, pas tout le monde. Je mourrai seulement le jour où il n'y aura plus de rats, de renards et de lièvres". Le lièvre comprit et se sauva à toute vitesse dans la brousse.

Le pauvre lièvre courut longtemps et fut bientôt fatigué. Il alla se reposer au pied d'un cerisier. Il allait bientôt s'endormir, mais des bruits de pas le firent sursauter. Vite, il se leva, se cacha derrière le cerisier et ouvrit grandement les yeux. Quoi ? C'est le lion qui vient d'attraper la chienne pour la manger. Le lièvre regarda un instant la lutte et se dit : "Ho ! Ma pauvre chienne, toi qui voulais me dévorer, ta méchanceté t'a punie". Il reprit tranquillement son chemin vers la plaine à la recherche de carottes ».

Texte 13 : « La famine chez les animaux », conte du livret CBN1 de 3ème année (ATT, 2004 : 42 et 49).

La curieuse présence simultanée d'un cerisier et d'un lion est essentiellement due ici aux objectifs phonétiques de la leçon 35 (« ez = er = é ») car bien sûr, ce type d'arbres ne poussent pas au sahel. Mais soulignons surtout que le conte associe le thème de la pauvreté à la question

[308] La période de soudure est le moment situé entre la fin des stocks des greniers familiaux et les nouvelles récoltes.
[309] Les fonctionnaires et les religieux présents dans les villages sont assaillis de demandes, les gens mangent davantage de feuilles de brousse et compensent comme ils peuvent avec les aliments qu'ils trouvent.

des rapports de forces. En particulier, la première partie du conte[310] peut facilement évoquer les chaînes de dépendances financières existantes entre les paysans et les commerçants. En dehors de ce conte présenté au cours de deux leçons, le livret de français fondamental n'évoque presque pas les questions de pauvreté et de développement : c'est un syllabaire qui décrit surtout des situations quotidiennes.

Quant au journal *Labaali* qui sert en post-alphabétisation mais aussi pour la lecture dans les CBN2, il évoque sans surprise davantage les projets de développement que les situations de pauvreté. En plus des rubriques concernant les événements locaux et les coutumes, de nombreux articles sont consacrés aux projets de Tin tua et de ses diema (les 15 ans de Tin tua, la clôture d'un centre, l'assemblée générale de l'association ou d'un diema, etc.) ; des nouvelles concernant les politiques nationales d'alphabétisation sont de temps à autre données. Le journal favorise une sorte de culture « mixte », à la fois proche de la vie quotidienne des gens et entièrement cadrée par la logique développementiste.

Les manuels (si l'on excepte ceux de français qui se rapprochent davantage des contes) ont tendance à évoquer la pauvreté comme un phénomène sans acteurs, tandis que les contes (et les entretiens) représentent, au contraire, la pauvreté comme un phénomène éminemment social et multidimensionnel. Les livrets, eux ont tendance à occulter la question de la pauvreté au profit de propositions techniques en vue du « développement ». Cette première approche transversale des supports nous donne ainsi quelques grandes orientations sur la manière dont peut être traité un thème de façon différentielle. Mais pour aborder plus en profondeur la façon dont ces supports se positionnent par rapport à la connaissance et quels rapports au savoir ils pourraient inciter, il est nécessaire de faire évoluer les méthodes d'analyse.

2 Interrogations sur les méthodes d'analyse de contenu

La comparaison entre les contes et les outils pédagogiques scolaires est rarement faite, notamment parce que les méthodes d'analyse disponibles appartiennent traditionnellement à des disciplines différentes : d'une part, histoire, didactique ou sociologie pour les manuels ; et d'autre part, anthropologie ou littérature pour les contes. Pour une première approche, une simple étude de la composition des textes, comme celle que j'ai présentée ci-dessus, donne déjà des indications utiles. Mais pour parvenir à une analyse plus approfondie, il faut faire un choix : soit s'orienter vers des méthodes d'analyse prédéfinies, soit rechercher des modes d'analyse plus précisément adaptés à la diversité des textes étudiés et à la question des rapports au savoir.

---

[310] Nous verrons plus bas avec un autre exemple que la fin du conte présentant sa « morale » apparente est rarement le message le plus important du conte. Cela est d'ailleurs cohérent avec la logique d'apprentissage et de compréhension par approfondissement du conte.

Prenons l'exemple de l'analyse des contes. Les contes ont été recueillis dans différents villages dont les noms évoquent tous une histoire : Liptougou (le buisson des hippopotames), Nagare (la clôture -du champ de coton-), Bembedeni (la maison des griots), Matiaga (le puit des singes), Lontankoani (le chant des éléphants), Bandikidi (ne me provoquez plus) etc. La toponymie gourmantchée est significative du rapport au monde « narratif » et imagé de cette société. J'ai analysé les 84 premiers contes de mon corpus[311], selon la classification de Denise Paulme : 34 contes ont une structure cyclique, 15 une structure ascendante et 13 une structure descendante (voir les détails en annexe 17). Denise Paulme distingue sept types de structures : « Type I : ascendant (manque, amélioration, manque comblé) », « type II : descendant (situation normale, détérioration, manque) », « type III : cyclique » (avec un retour à la situation initiale), « type IV : en spirale » (avec une arrivée à une situation finale différente de la situation initiale mais dans un enchaînement plus complexe que les deux premiers types décrits), « type V : en miroir » (comportant deux parties symétriques l'une avec un héros négatif, l'autre avec un héros positif), « type VI : en sablier » (conte en miroir dont le héros suit une trajectoire ascendante et l'anti-héros une trajectoire descendante), « type VII : complexe » (composé de plusieurs contes qui s'emboîtent), (Paulme, 1976 :19-50). Les structures présentes dans les contes de notre corpus sont ainsi des structures relativement simples avec généralement une fin positive. Certains contes sont très courts, d'autres longs et parfois chantés. Plus de la moitié présentent un rapport esthétique au monde (44 sur 84) : dans 30 contes sur 84, le surnaturel est à l'œuvre, et dans 14 contes une partie est chantée (que les contes soient racontés par des femmes ou par des hommes). Cette caractéristique est fondamentale dans le mode de pensée et de communication gourmantché (dans ce que Maurice Leenhardt appelle la « pensée mythique »). Contrairement aux représentations courantes des contes africains, les personnages sont plus souvent des humains que des animaux. Les contes peuvent aussi mêler des humains et des animaux (14) ou des humains et des êtres surnaturels (13). Ce n'est que dans 13 contes sur 84 que les personnages sont uniquement des animaux. Les personnages principaux reflètent la hiérarchie familiale : ce sont davantage des personnages masculins (dans 42 contes dont 30 contes avec des hommes et 12 avec des garçons) que des figures féminines (22), et ce sont plus souvent des adultes (41) que des enfants (22). Des antagonistes sont présents dans plus de la moitié des contes (45 sur 84) créant ainsi des structures narratives assez classiques. Souvent, ces antagonistes sont des femmes (dans 11 contes dont 5 où ce sont des marâtres), ce qui souligne les problèmes des relations hommes-femmes et particulièrement ceux posés par la polygamie. Les antagonistes sont également des génies (11). La figure du sauveur est présente dans plus d'un quart des contes

[311] Les 22 autres contes ont été demandés à mes interlocuteurs expressément sur le thème de la connaissance, ce qui biaise un peu leur contenu.

et sous des formes très diverses (des personnages forts, des enfants (5), des objets, un baobab…). Notons aussi la présence récurrente de personnages incarnant des sociétés (peulh, haoussa) ou des fonctions (griot, chef, charlatan, marabout). L'espace social où se situe le conte est à 44% l'espace de la communauté et à 38 % celui de la famille. Ainsi dans leur fiction les contes évoquent la société. Ils insistent sur la sphère familiale et replacent les acteurs dans une étroite relation avec le monde naturel et surnaturel. Mais ce premier type d'approche, bien que très utile, peut être dépassé.

Pour éclairer cette question de méthode, prenons l'exemple d'un conte qui a déjà été analysé. Sans avoir recherché au départ précisément ce conte, j'ai eu l'occasion de recueillir une version gourmantchée d'un conte connu en Afrique de l'Ouest et que Denise Paulme (1976) intitule « *La mère dévorante* » (partie du titre de son célèbre ouvrage). Je propose de lire ici ce conte, traduit en suivant au plus près le texte gourmantché.

CONTE : « LA CALEBASSE »

« Il y avait un homme qui a pris sa femme. Elle lui a donné dix enfants. Il a planté les *tangu* [calebassiers]. Les plantes ont produit beaucoup. La mère partait au champ et laissait les enfants à la maison. Si la calebasse sortait, elle venait derrière la maison et disait : « *Tinbila-tinjaan-tibidu*[312], bonjour ». Les enfants lui demandaient comment ils devaient répondre. « Répondez : "nous en voulons un" ». Elle rentrait, avalait un enfant et ressortait. Le papa est venu. Ils [les parents] ne se sont pas rendu compte qu'il manquait un enfant. Le lendemain, la calebasse est venue encore enlever un enfant et elle est repartie. Les parents sont venus et ils ne se sont pas encore rendu compte. C'est ainsi qu'elle enlevait jusqu'à ce qu'il reste deux enfants. La femme a dit qu'il ne leur reste plus d'enfants. L'homme a dit qu'il va se cacher pour voir ce qui vient prendre leurs enfants. Depuis sa cachette, il a entendu la calebasse qui venait en marchant. Il a couru aller dire à sa femme : « Ce qui vient manger nos enfants est grand ». Sa femme a dit : « Donc, je vais aller me cacher voir ». Elle a pris le *lààlù* [spatule en bois avec lequel elle prépare le tô]. Elle est allée se cacher. Elle entendait la calebasse qui marchait et venait. Elle s'est bien cachée davantage et a écouté. La calebasse a dit : « bonjour les enfants » et en a demandé encore un pour l'avaler. Elle rentrait pour l'avaler lorsque la mère a sauté et a tapé la calebasse qui se divisa en deux. Une moitié est devenue la terre et l'autre le ciel » (C 31).

Texte 14 : "La calebasse", conte recueilli auprès d'une jeune cultivatrice, Benbedeni, 2003.

Ce conte recueilli auprès d'une jeune femme peut être interprété de différentes manières en utilisant les catégories habituellement disponibles. Une interprétation psychologique est possible : la calebasse peut représenter la tendance des mères à étouffer leurs enfants (interprétation qu'évoque l'expression « la mère dévorante » de Denise Paulme). Une interprétation sociologique peut être également faite : par exemple, la calebasse peut représenter une autre femme qui vient perturber le foyer et l'éducation des enfants, évoquant ainsi les problèmes liés à la polygamie. Une description des symboles peut fournir des pistes

312 Onomatopées formées à base de mots comme *bila* (« enfant »).

intéressantes. La calebasse est symbole de la féminité (par sa rondeur), de la fécondité (comme le décrit Cartry à propos du rite d'excision dans la zone gourmantchée de Matiaga), du foyer, de l'hospitalité (l'eau de bienvenue servie dans la calebasse) et de l'amour (une fille qui offre elle-même de l'eau à un homme accepte par ce geste ses avances). C'est l'homme qui sème la plante de la calebasse dans la terre (fécondation masculine), mais lorsque la calebasse se met à détruire le foyer (à manger les enfants un à un), l'homme ne peut que « partir en courant » et c'est la femme qui (par un courage tout masculin selon les conceptions classiques) saute, tape et divise la calebasse d'où renaît le monde. Le conte peut donc être interprété par les symboles comme une ode à la femme et une revalorisation de son statut : après des chassés-croisés masculin-féminin, le monde (la terre et le ciel) naît du courage de la femme.

On pourrait multiplier les propositions d'analyse, mais il n'est peut être pas nécessaire de choisir parmi des méthodes pré-établies. Pour aborder le sujet des rapports au savoir, j'ai surtout cherché à être attentive à trois points : tout d'abord, prendre le temps de rechercher à quels savoirs (locaux) le texte fait référence ; ensuite, ne pas s'enfermer dans une interprétation unidimensionnelle du texte ; enfin, analyser le contexte de locution pour déterminer les usages sociaux du texte. Cela permet -entre autres- de considérer que le conte n'est pas produit par des « idiots culturels » qui ne maîtriseraient jamais de manière consciente les effets sociaux des paroles qu'ils prononcent. Ces trois points peuvent être appliqués aussi aux textes des manuels et des livrets. Faire appel dans l'analyse à l'environnement cognitif et institutionnel du texte ; examiner les différentes manières dont on pourrait interpréter tel ou tel aspect découvert ; et enfin, analyser son para-texte qui est une forme d'équivalent écrit de la situation d'interlocution. L'unité d'analyse est ici le texte et non une lecture transversale du corpus des contes ou des outils pédagogiques (étape complémentaire). Pour la question des rapports au savoir, il est en effet important d'examiner la logique interne de chaque élément.

Certes, pour faire une étude exhaustive, on pourrait analyser l'ensemble des corpus de manière transversale puis chacun des textes. Il faudrait en outre mettre en correspondance les contes avec leurs chants et leurs gestuelles, d'une part ; et les textes avec leurs photos, leurs illustrations et leurs modalités d'utilisation en classe, d'autre part. Pour simplifier, je prendrai simplement l'exemple de trois textes, oraux ou écrits, sur le thème de la pauvreté, en les situant dans leurs contextes de locution ou de présentation écrite. Mais avant de présenter cette analyse, explicitons davantage les axes d'analyse proposés, en reprenant l'exemple du conte de la calebasse.

2.1 Prendre en compte les savoirs liés au texte et analyser sa logique interne

2.1.1 Les savoirs liés au texte

Dans le conte présenté, que signifie la calebasse pour un interlocuteur gourmantché ? Ce conte comporte une forte puissance évocatrice des savoirs religieux : cela ne fait de doute pour aucun interlocuteur gourmantché que cette calebasse dévorante, c'est le génie « *Buru* ». Les « preuves » de son identité de génie sont claires : son langage est transformé (on ne comprend que le mot enfant (*bila*) dans son discours), il dit « nous » au lieu de « je » (faisant ainsi référence à la communauté des génies) et surtout, il mange. Cette décomposition n'est pas nécessaire à l'auditeur gourmantché qui sait immédiatement de quoi il s'agit. D'après la coutume gourmantchée, *Buru (ou bulugu*) est un génie rond qui vit dans les montagnes (« *Il est très méchant, il ne fait que le mal mais peut le faire pour toi si tu lui offres des sacrifices* »). Certains disent qu'il faut lui offrir chaque année un bouc rouge et un coq rouge et que si on l'oublie, il frappe à mort. Il peut prendre toutes les formes : chien, serpent, mouton, personne… Le *budaano* est pour les gourmantchés le « chef du *Buru* » : c'est le féticheur qui sacrifie et peut négocier avec le *Buru*. Près de Bogandé, un village est connu sous le nom du « village de *Buru* » : un féticheur y est installé. Dans sa cour, un grand arbre, que je suis allée voir, est recouvert d'environ 800 sabots de chèvres. Au pied de l'arbre, un monticule de cinquante centimètres, constitué du sang, des plumes et des poils des animaux sacrifiés, constitue une forme de représentation fétichiste du *Buru*. Chaque année à la fin de la saison des pluies, une fête est donnée en l'honneur de Buru et trois autres « boules » de même composition sont transportées par des hommes à travers tout le marché. Ce qui est important pour notre analyse, c'est que ce conte ouvre à l'auditeur une porte vers des croyances et des savoirs multiples : évocation de la cosmogonie, de la religion, des pratiques coutumières des fêtes animistes, de l'existence de certains lieux qui se trouvent à côté de chez lui, etc. Le conte évoque et rappelle tout cela à l'auditeur averti et suscite la curiosité de ceux qui ne le sont pas encore. Ce savoir est à la fois une connaissance du monde (cosmogonie), un facteur explicatif des faits naturels et sociaux (dans plus de 35 % des contes, le surnaturel est un acteur direct et, dans la vie courante, les gourmantchés le considèrent aussi comme un acteur direct et très présent) et une insertion dans des pratiques sociales intégrantes (fête des fétiches). La simple évocation du *Buru* ainsi fait appel à des savoirs communs pré-existants et intégrants pour les auditeurs. Ne pas considérer les savoirs contenus par le conte au travers des personnages magiques nie la « pensée mythique » qui le sous-tend. Effectivement, comme l'écrit Leenhardt : « La primauté donnée au magique étouffe le mythique » (1947 : 298). Avec des interprétations magiques et symboliques, les

savoirs oraux restent ainsi relégués à un statut de simple croyance. Plus largement, des interprétations symboliques, psychologiques ou sociologiques qui feraient l'économie de l'analyse des savoirs locaux évoqués par le conte passeraient sans doute à côté des aspects fondamentaux et des fonctions sociales particulières de ce conte[313].

2.1.2 La logique interne du texte : exemple de la parabole

L'analyse des savoirs locaux liés au conte s'accompagne utilement d'une étude de la logique qui préside à la construction de ce dernier. Une interprétation de la littérature orale avec des « catégories » de pensée et des critères très « hétérogènes » par rapport aux catégories des acteurs qui l'ont produite (pour reprendre les termes de Pierre Livet, 1999[314]) risque de faire perdre le sens même de cette littérature. Pour garder des catégories d'analyse scientifiques tout en me rapprochant de mon objet d'étude, je cherche donc à analyser la chaîne des associations faites selon la logique de pensée de cette expression d'une culture orale. Car les méandres de ces associations d'idées dégagent un certain nombre de significations qui permettent de révéler une polysémie.

Ces méandres et leurs significations ne sont pas seulement des révélateurs de représentations idéologiques mais aussi de formes de savoirs et de processus heuristiques. Les savoirs locaux peuvent parvenir à une même conclusion que des savoirs scientifiques mais par un raisonnement et un mode d'expression différents. En particulier, le conte est porteur d'une démarche heuristique fondée sur le principe de la « parabole » et de l'« énigme », expressions empruntées à Ramognino et Vitale (2004), c'est ce que nous allons voir.

Le modèle suprême des savoirs locaux est celui des savoirs ésotériques. Les savoirs locaux possèdent forcément une dimension spirituelle, car dans la communauté, rien n'est entièrement séparé du spirituel : « Tout est signe et sens en même temps pour les négro-africains : chaque être, chaque chose, mais aussi la matière, la forme, la couleur, l'odeur et le geste et le rythme et le ton et le timbre » (L. S. Senghor, post-face aux éthiopiques[315]). L'univers présente de même pour la société gourmantchée une omniprésence de signes et d'intentionnalités : « La nature ne se définit pas comme un ensemble mécanique de possibilités mais comme un ensemble par lequel sont signifiées des intentionnalités multiples » (M. Houis, 1971[316]). L'exemple des contes étudiés est révélateur de la religion gourmantchée,

[313] Un peu comme l'analyse d'un rêve qui se contenterait des symboles et ignorerait les associations libres du rêveur passerait à côté de son sens psychologique profond.
[314] L'auteur réfléchit sur « Le statut de l'explication en sociologie », voir bibliographie.
[315] Cité par Thomas et Luneau, 1992.
[316] M. Houis, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, PUF, 1971 : 86-87 cité par Thomas et Luneau (1975).

anthropomorphique et immanente : de très nombreuses références directes et indirectes sont faites à des événements et à des êtres surnaturels, issus non pas de l'imaginaire enfantin mais du religieux ; certains contes et certaines devinettes sont considérés comme détenteurs d'un pouvoir magique par eux-mêmes (notamment au cours de leur usage dans les camps de circoncis) ; enfin, le support du conte, le langage est lui-même considéré comme un lien avec le spirituel : « le langage, n'est pas simplement un instrument de communication, il est ex-pression à la fois déclencheur des êtres-forces et principe de leur cohésion » (Thomas, Luneau, 1975 : 48). Dans ce contexte, le conte ne se revendique généralement pas de la vérité, il se positionne comme une fiction. « Le conteur se sait menteur et se définit comme tel » (Albert Ouédraogo, non édité).

La distinction entre conte, légende, mythe, histoire et anecdote n'est pas toujours nette : « *Cette distinction est beaucoup plus occidentale qu'africaine* » déclare un conteur professionnel (E 23), « *[L'enfant] ne distingue pas […] pour eux, les contes se sont passés dans un temps lointain* » explique aussi ce maire (E 11). Effectivement, contes, histoires vraies, devinettes et légendes se mélangent souvent au cours d'une même soirée au village où des histoires de voisinage peuvent devenir des contes. Deux cultivatrices âgées affirment ainsi : « *[on conte] pour qu'ils sachent ce qui s'est passé hier* » (E 20). Ce chef coutumier explique encore : « *Si tu as bien compris (le conte), là où tu pars raconter seulement, il vont trouver que c'est la réalité* » (E 22). Le savoir est donc un savoir symbolique dont le statut vis-à-vis de la vérité peut sembler flou.

Mais ces ambiguïtés sont levées par l'analyse de l'*usage* qui est fait de cette littérature orale : « Les paraboles ne mentent pas mais les menteurs s'en servent ». Ramognino et Vitale qui citent cette phrase expliquent : « "Les paraboles ne mentent pas" parce qu'elles ne relèvent pas du fonctionnement représentatif du langage […] l'opposition [du "mais"] renvoie le mensonge non à la parabole mais au rapport identitaire que le lecteur ou le narrateur peut en faire » (Ramognino, Vitale, 2004 : 28). Si la parabole, le conte, le chant… sont déclarés comme représentatifs du réel, les savoirs présentés sont faux. Si, en revanche, elles sont considérées comme des fictions, elles amènent l'auditeur dans une interrogation qui, elle, est porteuse de savoirs et d'échanges : « La narration est l'occasion d'un dialogue par mythes interposés » (Sory Camara, in Calame-Griaule, 1984). Dans l'acte narratif, le narrateur propose un dialogue sur les possibles à son interlocuteur. C'est ce que Ramonigno et Vitale précisent : « [une parabole] est une invitation à exercer une comparaison, mais dont l'objet comparé est caché et reste énigmatique […] le rapport objectif au savoir consiste justement à construire des énigmes, à poser des problèmes au réel [….] il y a dans le travail scientifique et dans le travail littéraire, une même recherche du possible […] les deux activités peuvent essentiellement être catégorisées comme des activités de connaissance, en tant que celles-ci sont aussi des activités constructives »

(Ramognino, Vitale, 2004 : 32-33). Dans ce sens, « le lecteur est co-constructeur du texte » (idem : 28). Je propose de qualifier la pédagogie ainsi à l'œuvre non pas d' « active », comme le proposent certains pédagogues, mais de « créative ». Car les paraboles mènent au savoir par un cheminement qui demande aux auditeurs ou aux lecteurs une certaine créativité heuristique pour déceler dans l'énigme des vérités qui ne sont pas données explicitement.

À la différence des savoirs locaux, la référence des savoirs scolaires est représentée par les savoirs scientifiques[317]. Ces savoirs scientifiques sont en perpétuelle évolution et ne sont normalement pas pensés comme des vérités absolues et définitives. Mais les savoirs scolaires sont stabilisés pendant un moment pour les besoins pédagogiques. Ils sont souvent présentés comme des vérités définitives notamment par les enseignants burkinabè dont la formation n'a souvent comporté aucun contact avec la recherche ou avec l'histoire des sciences. Davantage que des problèmes à résoudre ou des énigmes à découvrir, les savoirs scolaires deviennent alors des vérités à apprendre ou des raisonnements à reproduire. La « pédagogie active » qui les entoure peut proposer une démarche de réflexion et de recherche. Mais si cette pédagogie n'est pas réalisée en pratique, ce qui est généralement le cas au Burkina Faso, le savoir scolaire étant présenté sans problème et sans énigme est souvent appris « par cœur », sauf démarche particulière du fait de l'apprenant. De l'autre côté, les savoirs locaux à énigmes n'induisent pas non plus obligatoirement une recherche de la part de l'apprenant, qui peut aussi rester à un stade de simple mémorisation. Le savoir donné est abscons : il est caché en partie selon les principes de la hiérarchie sociale et en partie selon les difficultés de chacun à comprendre que le savoir est porteur d'une énigme et à faire l'effort de l'approfondir. Au Burkina Faso, les savoirs scolaires sont souvent présentés comme des vérités absolues et apprises par cœur et les savoirs locaux sont dévalorisés : la compréhension du rapport au savoir par la parabole se perd progressivement. On assiste ainsi à un métissage non seulement des savoirs, mais aussi des rapports au savoir, compris ici comme modalités d'accès à la connaissance. Ces modalités semblent devenir troubles, au moins dans la présentation qui est en faite aux enfants et aux jeunes. Mais je reviendrai sur ceci plus tard. Pour le moment, notons simplement que les textes scolaires et les contes présentent des logiques internes différentes et que travailler sur ces logiques dégage une polysémie significative.

[317] En revanche, les disciplines scolaires ne se sont historiquement pas constituées sur le modèle des disciplines scientifiques.

2.2 Chercher à en comprendre la polysémie

Dans son travail sur la morphologie des contes et dans une démarche de recherche sur l'éducation, Propp (1992) suggère que la polysémie des contes est de surface et préfère s'intéresser plutôt aux structures. Il se base sur la notion de « fonction » et place la relation comme l'unité d'analyse. De même, Lévi-Strauss (1964) montre comment la relation prend un sens différent selon les codes qui lui sont conférés. Mon étude des pratiques éducatives est intéressée plus par l'éclatement et la richesse de la polysémie que par sa restriction. Je rejoins sur ce point les réflexions de Goody lorsqu'il écrit : « L'hypothèse a priori d'une structure commune [conduit] à une vision statique des procédés de transmission et de création » (Goody, 1993 : 301). L'auteur cite Stanner : « Pendant longtemps, je n'ai pas perçu la possibilité que ces variations fussent aussi pourvues de sens que le consensus postulé ; qu'il pouvait y avoir une ou plusieurs structures de variations significatives. En fin de compte, l'expérience m'a convaincu que les variations sont dues en fait à des inspirations et à une logique qui leur sont propres. Quand on ne croit plus à la notion trompeuse de la version dogmatique, qui ne varierait que du fait de la fragilité de la mémoire humaine ou de causes similaires, on est forcé d'envisager la possibilité que ce qui donne " vie" à un mythe n'est pas seulement l'intérêt intrinsèque ou la pertinence de ce qu'il rapporte ou de son symbolisme : le potentiel dramatique est aussi impliqué » (cité par Goody, idem : 301-302). La polysémie d'un conte et les variations du même conte sont sans doute fondamentalement liées. J'ai choisi d'analyser la polysémie des contes en examinant leur potentiel dramatique, d'une part et l'usage que les auteurs des savoirs font de ces savoirs dans le contenu même de leur énonciation, d'autre part.

2.3 Considérer la situation d'interlocution

Analyser la situation sociale dans laquelle a été raconté le conte devient de la sorte essentiel. Pour les textes écrits, l'usage que les auteurs souhaitent faire des textes est visible en examinant la « boucle réflexive », c'est-à-dire le langage et le métalangage scientifique et pédagogique qui accompagnent les textes (Ramognino, Vitale, 2004 : 2) ainsi que la façon dont la fiction des textes est positionnée par rapport au réel. Car si la fiction n'est pas pensée comme fiction, il est impossible de la considérer comme une forme de connaissance possible, comme c'est généralement le cas où « Au lieu de le traiter comme telle, une fiction, le matériau littéraire est pensé en regard de la représentation du réel qu'il nous offre : représentation qui simplifie et caricature, représentation qui forme le réel comme si la connaissance ne passait que par la représentation et ne pouvait être comprise qu'à travers la catégorie du vrai et du faux »

(Ramognino, Vitale : 12). En revanche, si la fiction est présentée en tant que telle, elle propose une interprétation du réel au travers d'une énigme qu'il faut découvrir et traduire : le lecteur est alors placé dans une situation de recherche heuristique. En examinant l'usage que les auteurs font des textes, on peut ainsi distinguer en partie les éléments qui appartiennent à un rapport objectivé au savoir de ceux qui appartiennent à un rapport identitaire au savoir.

Pour travailler sur le thème de la pauvreté de manière plus approfondie, j'analyserai, selon les axes ci-dessus, trois textes d'une nature similaire (appartenant à la littérature écrite ou orale) et concernant le même thème (évoquant le thème de la pauvreté) : un conte recueilli dans un village, un extrait de roman présenté dans le manuel de lecture de CM2 et un texte d'un livret en gourmantché (FCB / CBN1 seconde année)[318].

3 Comparaison de trois textes sur la pauvreté et de leurs usages

Pour compléter cette première approche du thème de la pauvreté, je propose d'examiner plus en détail et de comparer trois textes, dans leurs contenus et dans leurs usages : un conte, un texte de manuel de lecture et un texte de livret. Un conte raconté par une femme et que j'intitule « Le benjamin » (C 36) ; un texte en français du manuel scolaire de lecture de CM2 ayant pour titre « La maladie de Salif » (Barry *et al.*,1996 : 66-67) ; un texte nommé *I kuani kubima* « L'entretien des champs » issu d'un livret de Tin tua (ATT, 2003a : 9). Avant d'entrer dans l'analyse, je propose de lire ces trois textes. Le conte et le texte du livret sont présentés ici sous la forme d'une traduction en français volontairement proche de la version originale : cela donne des textes un peu « rugueux » mais qui conserve davantage d'informations.

3.1 Présentation des trois textes

Commençons par le conte, recueilli, transcrit et traduit dans la Gnagna en pays gourmantché.
Sont signalées en gras les parties du conte qui sont chantées.

[318] Les corpus de textes et de contes dans lesquels j'ai sélectionné les textes présentent des genres mélangés : romans, poésies, contes, pièces de théâtre, textes de sensibilisation, pour les deux textes écrits ; et contes, devinettes, proverbes, légendes, en ce qui concerne le texte oral. Notons que les textes de français sont tous coupés à la même taille, tandis que les contes conservent la taille souhaitée par leur narrateur et sont ainsi de dimensions très inégales. C'est une première indication sur la façon dont la narration écrite ou orale est traitée : les textes écrits sont formatés en fonction de certains impératifs des curricula tandis que les textes oraux ont moins de contraintes liées à leurs objectifs pédagogiques. La question de la taille des textes est liée à la différence entre les pédagogies de l'oralité et de l'écriture notamment dans leur appel à la créativité (annexe X).

« Il y avait un homme. Il a pris une femme. Elle a mis au monde quatre garçons.
L'homme est décédé et il a laissé la femme avec les enfants. Une famine est rentrée dans le village. Les enfants n'étaient pas grands. Chaque matin elle prenait son panier et sa calebasse et rentrait en brousse. Quand elle rentrait en brousse, elle enlevait les feuilles et venait les cuire. Il n'y avait pas de mil pour préparer avec : elle mettait du sel et ils mangeaient. C'est ainsi qu'elle s'est levée un jour et qu'elle est partie à la recherche de feuilles. Elle est rentrée dans la brousse et elle est rentrée dans un buisson. Elle enlevait les feuilles : elle enlevait les feuilles et les mettait dans son panier. Quelque chose est venue en courant. La chose a vu la vieille [la mère] qui était en train d'enlever des feuilles. Elle a dit : "aujourd'hui c'est bien". Elle a attrapé la vieille et l'a scellée comme un cheval avec des mors. Elle est montée sur elle : elle l'a fait accroupir et elle est montée sur elle. Il avait une clairière à côté et chaque matin, elle l'amenait à la clairière et la faisait accroupir. Maintenant ils [les enfants] ont cherché, ont cherché [leur mère]. [La mère] avait donné un nom à chacun d'eux. Elle avait nommé *Tali* le premier fils. Le deuxième s'appelait *Lanlifali*, le troisième s'appelait *Lankanfali* et le dernier *Pomadisandi Malandibuuga*. Chaque matin, les enfants partaient à la recherche de leur maman : leur maman est allée chercher des feuilles et elle n'est pas revenue. Le troisième jour, le fils cadet a eu de ses nouvelles. Il a vu qu'on a accroupi leur maman dans une clairière. On [la chose] montait sur elle et on faisait la course avec elle. On la fait accroupir pour se reposer, la vieille femme a dit :

- **[chant de la mère] "*Tali ye, Tali ye*, viens voir, on tire ta maman, *Tali ye, Tali ye*, viens voir, on tire ta maman, *Lanlifaliko ye*, cours et viens voir, on tire ta maman.**
- **[Réponse chantée de "la chose"] Si c'est pour *Tali*, je te fais puupi et je te tire. *Lanlifali* aussi, si c'est pour lui, je te tire paa ; pour *Pomadisandi. Malandibuuga*, je te tire puupi, puupuu, puuu "**[319].

Le troisième fils aussi est allé voir. Il est monté sur un arbre et s'est caché là-haut. Il était armé d'une lance et d'un arc. Lui aussi a entendu à son tour [chants] :

- **"*Tali ye Tali*, viens voir, on tire ta maman. *Tali ye Tali,* viens voir, on tire ta maman. *Lanlifali ye,* viens voir, on tire ta maman. *Lankanfali ye*, viens voir, on tire ta maman. *Pomadisandi Malandibuuga ye,* viens voir, on tire ta maman.**
- **Si c'est pour *Tali* je te tire puupi. Si c'est pour *Lanlifali*, je tire paaa. Si c'est pour *Lankanfali* puupi. Si c'est *Pomadisandi Malandibuaga*, je tire puupuuu, paaa, puupi, puupuuu".**

Il est descendu et il est rentré à la maison. L'aîné est venu lui demander s'il n'a pas vu leur maman ; il lui a répondu qu'il l'a vu : « mais on ne peut pas s'approcher ». [L'aîné] a dit à son frère :

- " Lève-toi, lève-toi, moi je veux la voir seulement. Est-ce qu'elle est vivante ?
- Oui, elle est vivante, a répondu le frère, d'accord viens, lève-toi et allons-y".

Quand ils sont arrivés, le petit frère lui a dit de monter sur l'arbre. Il est monté. Quand le soleil a commencé à s'incliner, ils ont entendu haliga, haliga, haliga [son du galop de cheval], [la chose] est venue tirer [la mère] et l'a fait accroupir. Elle était restée accroupie… accroupie et elle a dit [chants]:

- **"*Tali ye, Tali ye*, viens voir, on tire ta maman. *Tali ye, Tali ye,* viens voir, on tire ta maman. *Lanlifali ye*, viens voir, on tire ta maman. *Lankanfali*, viens voir, on tire ta maman. *Pomadisandi Malandibuuga,* viens voir, on tire ta maman.**
- **Si c'est pour *Tali*, je te tire puupi, si c'est pour *Lanlifali*, je te tire Paaa, si c'est pour *Lankafali*, je te tire puuu, si c'est pour *Pomadisandi Malandibuuga*, je te tire puupi, paaa paa, pupuupi puuu".**

[319] Ce qui signifie que la « chose » répond en substance ceci au chant de la mère: « Si c'est *Tali* qui vient te chercher, je tirerai sur le mors que je t'ai mis. Ce sera pareil si c'est *Lanlifali*. Et si c'est *Pomandisandi Malandibuuga* qui vient, je tirerai encore plus fort ». La femme raconte et chante le dialogue des deux personnages.

Eux aussi, ils ont eu peur et ils ont dit de chercher un tam-tam pour rassembler tout le village pour qu'on puisse aller récupérer leur maman. Le benjamin est venu demander s'ils n'ont toujours pas eu des nouvelles de leur maman. [Le benjamin] était sorti depuis quatre jours. Il n'était même pas revenu boire de l'eau :

- "Vous l'avez vu ? et pourquoi vous n'êtes pas venus avec elle ? demanda le benjamin.
- Lève-toi et quitte d'ici ! Nous, les grands, n'avons rien pu faire, c'est toi qui pourras ?
- Mais il faut attendre avant de rassembler le village et d'abord aller me montrer [répond le benjamin].

Finalement, ils lui ont montré le coin et il est resté caché. Après un moment d'attente, il a fini par entendre sa maman qui disait encore [chants] :

- **"*Tali ye, Tali ye,* viens voir, on tire ta maman. *Tali ye, Tali ye* viens voir, on tire ta maman. *Lanlifali ye*, viens voir, on tire ta maman. *Lankanfali*, viens voir, on tire ta maman. *Pomadisandi Malandibuuga* viens voir, on tire ta maman.**
- **Si c'est pour *Tali*, je te tire puupi. Si c'est pour *Lanlifali* je te tire Paaa. Si c'est pour *Lankafaali* je te tire puuu, si c'est pour *Pomadisandi Malandibuuga*…"**

Il hocha la tête. Ses trois frères sont repartis en courant pour rassembler tous les gens du village. Ils lui ont demandé de venir : ils vont rentrer. Mais l'enfant a refusé catégoriquement. Il est remonté [dans l'arbre] et s'est caché. Il a apprêté son arc et a attendu. La chose est revenue avec sa maman. [La maman] a encore commencé à chanter :

- **"*Tali yé, Tali yé*, viens voir, on tire ta mère *Tali yé, Tali yé* viens voir, on tire ta mère. *Lanlifali ye,* viens voir, on tire ta mère *Lankanfali*, viens voir, on tire ta mère. *Pomadisandi Malandibuuga* viens voir, on tire ta mère »**
- **Si c'est pour *Tali*, je te tire puupi. Si c'est pour *Lanlifali,* je te tire Paaa. Si c'est pour *Lankafaali*, je te tire puuu. Si c'est pour *Pomadisandi, Malandibuuga*…"**

[Le benjamin] a visé et a tiré sur la chose. Il a déchiré ses narines. [La chose] est allée tomber. Il est allé prendre sa mère. Il a pris de l'eau dans la gourde, il l'a lavée. Il est allé la faire se reposer sous un arbre. Il a pris son couteau et il a déchiqueté la chose. Il a laissé sa mère se reposer. Quand le soleil s'est incliné, il a pris sa maman et il marchait un peu. Quand il s'est rendu compte que sa maman ne pouvait plus marcher, il l'a pris et l'a mise sur son dos. Quand ils sont arrivés au village, ils ont trouvé les frères qui avaient réuni tout le village et il y avait beaucoup de monde. Ils tapaient les tam-tams et s'apprêtaient à rentrer dans la brousse pour aller tuer la chose et libérer leur maman. Quand il est arrivé à la limite du village, il a descendu sa maman et elle marchait elle-même. C'est ainsi qu'ils ont regardé et ils ont vu le benjamin avec leur maman. De toutes bouches, on disait : " *Pomadisandi Malandibuuga* est venu avec sa mère ". C'est ainsi qu'il est arrivé avec sa maman. On l'a remercié infiniment et on lui a souhaité bonne chance. Elle a dit à *Pomadisandi Malandibuuga* : " Quand je vais rentrer [mourir]… je vous ai mis au monde, quatre enfants… je vous aime tous de la même manière, c'est moi qui vous ai mis tous au monde… mais quand je vais rentrer, on verra tout, tout sera clair". Maintenant, le fils aîné a épousé deux femmes. Le second aussi a épousé deux femmes, le troisième aussi en a épousé deux et *Pomadisandi Malandibuuga* deux aussi. Quand [la mère] allait mourir, elle a appelé. Elle a parlé, parlé et elle a craché sur sa paume, elle a tapé sa tête, l'a caressé et elle a dit : " Toi avec la honte, c'est fini. Mais si je meurs, entre l'enterrement et les funérailles, tu sauras que j'ai été satisfaite que tu aies pris ma vie pour me la donner jusqu'à ce que Dieu trouve bon de m'appeler le jour qu'il veut ". Elle a fini de parler. Quand elle est morte, le jour de l'enterrement, *Pomandisandi Malandibuuga* a pris une femme. Le jour des funérailles, il a pris encore une autre femme. Maintenant, il a quatre femmes.
C'est ainsi qu'un benjamin est bon. Dieu peut te donner des enfants. Mais il ne fera pas qu'ils aient tous le même courage, les mêmes qualités. C'est pourquoi une femme aime toujours plus son benjamin » (C36).

Texte 15 : « Le benjamin », conte recueilli auprès d'une cultivatrice, Nagaré, 2004.

Ce conte paraît, par sa taille et son rythme, bien différent du texte du manuel qui traite également d'un problème de pauvreté liée à la disparition du père :

TEXTE DU MANUEL DE LECTURE DE CM2 : « LA MALADIE DE SALIF »

« Mon père tomba brusquement malade. Il souffrait de douleurs localisées au cou, aux reins, douleurs qui l'avaient privé de tout mouvement. Il gardait le lit, mangeait à peine, maigrissait d'une façon alarmante. Notre situation financière se compliqua car son employeur ne lui versait ni les indemnités de congés, ni celles de maladie. La mutuelle et la sécurité sociale étaient des inconnues pour nous. Farad Houdrouze avait supprimé ses appointements et l'avait, disait-il, momentanément remplacé par le vendeur de charbon en faillite.

La vente de ma mère [marchande de poissons] resta notre seule ressource. Elle devint vite insuffisante pour assurer notre subsistance car l'oncle Bara continuait à exiger notre cotisation mensuelle aux frais d'entretien, aux impôts de Ndoyène. Nous connûmes la faim, la misère. Nos repas étaient maigres, ils se réduisaient parfois aux petits poissons ramassés sur la plage. Ma mère pleurait souvent en cachette.

Oumar quitta l'école. Il passait ses journées à la plage. Il jouait le rôle de chef de famille et s'épuisait à la pêche et à la réparation de son vieux filet que les poissons endommageaient sans cesse. Il était très adroit. Souvent sa pêche venait au secours de ma mère aussi bien pour sa vente que pour notre nourriture. A présent je le regardais avec respect. Les dissentiments qui m'opposaient à lui faisaient place à l'affection. C'est avec émotion que j'observais sa maigre silhouette d'adolescent se courber sous le poids du filet pour gagner la plage aux premières lueurs de l'aube. Sa métamorphose ne s'arrêtait pas là. Il était plein d'attention pour mon père. Il l'aidait à se retourner, lui mettait l'oreiller sous la tête, lui massait les jambes, lui narrait les divers évènements de la plage avec un humour tel que le malade parfois riait aux éclats.

Nous reçûmes ce jour-là la visite de tonton Kader. Après une longue entrevue avec Mame Sira et sa mère, il nous retrouva dans la chambre où nous étions tous réunis autour du lit du malade.

« J'ai préparé ton billet d'hospitalisation, Salif. Tu as une place au service Laennec à l'hôpital Aristide Le Dantec. Je viendrai te chercher demain. Tu n'auras besoin de rien. La nourriture et les pyjamas te seront fournis par l'hôpital. »

Le chauffeur attendait. Ma mère ne put accompagner mon père, occupée à calmer mes frères et sœurs qui s'accrochaient à elle en criant. Je mesurai à cet instant la méchanceté de mes oncles et tantes qui n'étaient qu'indifférence devant le spectacle affligeant qui aurait ébranlé même un cœur de pierre. De quoi étaient-ils faits ? Je mesurai notre solitude. Seule Mame Sira pleurait. Elle accompagna mon père porté par l'oncle Kader et son chauffeur jusqu'à la voiture, lui remit un « cosso » : une couverture malienne.

Je quittai l'école le lendemain au grand regret de mon maître et de l'oncle Kader. J'avais à choisir entre mon avenir et le présent. Le présent c'était ma famille, c'était ma mère qui ne pouvait attendre de l'aide que de ses propres enfants. Je pris les paniers. A dix ans, j'étais devenue marchande de poissons ».

Texte 16 : « La maladie de Salif », extrait de roman, manuel de CM2 (Barry et al.,1996 : 66-67).

Le troisième texte, issu d'un livret Tin tua, est plus court : sa taille est liée au niveau d'étude auquel il est destiné (la seconde année de CBN1 et non cinquième année -CM2-)[320] :

TEXTE DU LIVRET : « L'ENTRETIEN DES CHAMPS »

« L'entretien des champs

Le champ de Luona est de l'autre côté du fleuve. Chaque année, lui et ses femmes, s'ils ont cultivé, n'obtiennent rien. Chaque année, c'est la faim pour Luona et ses gens [sa famille]. Ils ne connaissent pas une bonne année ; l'abondance n'est pas chez eux. Mais cette année, les conseillers ont fait poser à Luona des cordons pierreux dans son champ. Cela fait qu'il cultive et a d'excellentes récoltes. Tous ses greniers (greniers de paille)[321] sont pleins. C'est l'abondance ainsi ! Cette année, le travail a réjoui son cœur. Il a acheté trois bœufs et il a commencé à faire un enclos. L'année prochaine, il va pouvoir augmenter la surface de son champ car il va cultiver avec ses bœufs. Ainsi, son profit va également augmenter.

Écoutons bien les conseils pour nos travaux. Si ta tante change de mari, tu changes de parent à plaisanterie. Nous voyons que la vie a changé ainsi, donc nous devons suivre la grande instruction qu'ils amènent pour l'augmentation de notre profit ».

Texte 17 : « L'entretien des champs », texte de lecture, livret de CBN1 2ème année (ATT, 2003a : 9).

La mise en correspondance des structures narratives (selon les méthodes classiques) met en évidence les similitudes et les oppositions entre les trois textes. J'ai construit cette grille pour faire un premier repérage quantitatif et transversal.

320 Les livrets en gourmantché de 3ème année ne comportaient pas de texte axé sur le thème de la pauvreté. Mon échantillon de documents de post-alphabétisation (supports utilisés lorsque l'emploi du temps le permet en 4ème et 5ème année de CBN) n'en présentait pas non plus.

321 La version originale donne un synonyme entre parenthèses.

3.1.1 Structure narrative et évocation de la pauvreté

	Conte : Le benjamin	Texte du manuel : La maladie de Salif	Texte du livret : L'entretien des champs
Thème principal	Famine/ Relations mère-enfant	Maladie/pauvreté	Pauvreté / développement
Structure	Cyclique (positive)	Descendante	Ascendante
Structure narrative détaillée	Père décédé Mère dépassée (mise à genoux par les génies) Aînés qui prennent le relais (mais n'y arrivent pas) Benjamin qui fait revenir la mère et devient un « notable » du village	Père affaibli Mère dépassée (l'employeur et l'oncle font pression) Aîné qui prend le relais (sans que ce soit suffisant) Père qui part (à l'hôpital) Cadette (seconde de la famille ?) qui prend le relais	Chef de famille pauvre Arrivée des conseillers Développement et richesse Morale
Personnages	*Principal* : mère ; *antagoniste* : « quelque chose » ; *sauveur* : le benjamin (avec la reconnaissance du village)	*Principal* : cadette ; *antagoniste symbolique* : la maladie, *antagoniste réel* : l'employeur, les oncles et tantes non compatissants ; *sauveur* : pas de sauveur mais présence de l'aîné (+ tonton Kader et Mame Sira)	*Principal* : chef de famille *Antagoniste* : techniques traditionnelles *Sauveur* : les conseillers
Thèmes connexes	Relations familiales, surnaturel, hiérarchie, reconnaissance sociale, amour…	Relations familiales, relations professionnelles, affection, études …	Savoir-faire, projets de développement, rendements, progrès…
Morale affichée	Relations mère-enfants, courage	Aucune (mais les questions de méchanceté et de courage sont présentées)	Forte : changer ses habitudes, écouter les conseils de l'extérieur
Terme désignant la pauvreté/ richesse	Que des feuilles avec du sel : « pas de mil » (remarque : le mil est apporté par le père dans la famille : absence de l'homme)	« notre situation financière se compliqua » (indemnités de congés et de maladie, suppression des appointements + frais d'entretiens et impôts) Faim, misère, subsistance	Faim, famine (*koma*)
Termes et faits associés à la richesse ou la pauvreté	*Pauvreté :* « famine », « père décédé », « enfants pas grands » *Richesse :* « tout le village », « beaucoup de monde », « toutes bouches » remercient et souhaitent « bonne chance », bénédiction de la mère (« la honte, c'est fini »), « maintenant, il a 4 femmes »	*Pauvreté* : père : « souffre de douleurs », « privé de mouvements », « maigrit » ; « repas maigres » ; mère qui « pleure en cachette », « solitude » + Présence du « respect » et de l' « affection » pour l'aîné	*Pauvreté :* jeu de mot avec le nom du héros Luona // *Luoma* (pauvreté, misère) ; n'obtiennent rien, ne connaissant pas une bonne année ; abondance n'est pas chez eux. *Richesse* : excellentes récoltes, greniers pleins, abondance, réjouit son cœur, 3 bœufs, surface de son champ, aug. son profit
Actions associées	Pauvreté : - « Rentrer en brousse » (chercher à manger), « déchirer », « déchiqueter la chose » - « quelque chose » fait accroupir et tire la maman *Richesse :* « il l'a lavée [sa mère] », bénédiction de la mère	- « Ne pas verser », « supprimer », « exiger » - « Vente », « quitter l'école »(2), « s'épuiser à la pêche », « s'occuper du malade », « prendre une place à l'hôpital », « devenir marchande de poisson »	*Pauvreté* : obtenir, cultiver *Richesse* : poser les cordons pierreux, cultiver, travailler, faire un enclos, cultiver avec ses bœufs, suivre la grande instruction qu'ils amènent.

Tableau 11 : Analyse de trois textes, conte / manuel / livret (données de l'étude).

L'analyse des structures narratives permet ici une première comparaison des trois textes mais présente des limites : elle empêche, par exemple, la considération de leur rythme. Pourtant, il semble que le rythme du conte soit plus cyclique (avec la récurrence du chant) et étiré que celui du roman (plus linéaire et court) ou celui du livret (linéaire, très court et avec un paragraphe de morale). Il semble que le rythme des contes soit ainsi assez souvent similaire à la perception de la temporalité cyclique des communautés rurales tandis que celui des autres textes (même s'ils sont à l'origine différents) sont généralement « formatés » par le manuel ou le livret selon une logique de temporalité linéaire propre aux sociétés industrielles. Les logiques des supports et leur utilisation présentent les mêmes caractéristiques et c'est ce que nous verrons plus bas avec les usages des textes et le rapport au savoir. Pour dépasser les limites de l'analyse des structures narratives, il est nécessaire d'avancer dans l'analyse discursive des textes et des paratextes

3.1.2 Représentations du monde et de la nature

Le texte du manuel, « La maladie de Salif », développe peu de représentations du monde : une seule évocation est faite de la « plage », présentée comme unique source de revenus pour la famille. De même, le texte du livret, « L'entretien des champs », mentionne uniquement le fleuve (*boangu*[322]) à proximité du champ. Cette évocation sous-entend que le champ est dans un bas-fond et que ce n'est pas le manque d'eau mais le manque de technique qui est à l'origine des mauvaises récoltes. La nature n'est en général pas très présente dans les supports écrits : elle est surtout mentionnée dans les textes qui lui sont spécialement dédiés sous la forme de la « protection de l'environnement » et fait peu partie du quotidien habituellement décrit.

Au contraire, le conte « Le benjamin » décrit l'importance de la nature comme ressource (aller en brousse chercher des feuilles) et comme menace (la brousse est le lieu des génies). Plutôt qu'une nature, c'est un cosmos qui ne comporte pas la scission faite en Occident entre le naturel et le surnaturel. D'après la religion gourmantchée, le « *quelque chose* » évoqué dans ce conte est le cheval de Pori. Le cheval symbolise la richesse, la masculinité. Habituellement c'est l'humain qui monte le cheval ; ici c'est la chose, le cheval de Pori, qui monte la vieille. Pori représente un génie « très méchant » (sans pardon), dont les pieds sont opposés (« *on ne sait pas dans quel sens il va* ») et qui vit dans les buissons en

[322] D'après Picavet, *bòàngu* signifit « fleuve » et *boangu* « circoncision » (Picavet, 1997). Le livret Tin tua n'indique pas les accents.

brousse. C'est ici l'image de la force matérialisée, masculine, imprévisible, que l'on ne peut maîtriser. Pori joue le rôle d'antagoniste dans la narration. On ne peut pas dire que c'est l'image d'un « destin » qui apporte la pauvreté. Car si c'était le cas, alors, la chose serait davantage identifiée au *kikirga* qui représente à la fois un génie lié intimement avec les humains et le caractère de l'homme. Ici, la chose représente plutôt la pauvreté elle-même qui - ainsi que nous l'avons vu dans les entretiens- prend en otage les gens (comme « une maladie ») et les exclut du monde socialisé (les fait symboliquement « rentrer en brousse »). Ici, la pauvreté est associée au monde et à la nature imprévisible des économies de survie. En écoutant ce conte, l'enfant est prévenu de la fragilité de la situation de l'agriculteur dans la Gnagna et du risque d'exclusion sociale liée à la pauvreté.

3.1.3 Représentations de la société

Dans le conte, « Le benjamin », le thème de la pauvreté donne des indications sur l'évolution sociale sous forme de parabole. La pauvreté est associée au manque matériel (manque de nourriture, famine), à la déstructuration familiale (absence du père), à la solitude et au manque de considération sociale (« la honte », être accroupi) ; tandis que la richesse est liée à la possession de femmes, à la reconnaissance sociale et à la bénédiction maternelle. La mobilité sociale, descendante ou ascendante, est présente. L'économie présentée est une économie de subsistance et d'autoconsommation (préparation du mil et des feuilles). La famille est présentée comme l'unité de production et comme le cercle de solidarité. Cette unité familiale évolue au cours du conte : les personnages passent d'une famille restreinte, monogame, monoparentale, pauvre à quatre foyers polygames, riches. Le rôle (politique) du père est présenté comme clef mais rapidement remplacé par le rôle essentiel de la mère. La disparition du père est mise en corrélation avec la famine et c'est le fils benjamin qui sauve la famille, mais ce fils est étroitement lié à la figure féminine (comme je le détaillerai plus bas). Ainsi, le conte a une représentation du social centrée sur la famille et sur la femme. Nous verrons l'usage qu'en fait la femme qui le raconte.

Le texte du manuel, « La maladie de Salif », évoque aussi l'importance de la famille, le problème de la déstructuration de la famille restreinte et le manque de solidarité de la famille élargie, mais il évoque également l'employeur et sa domination. Les personnages masculins ont des rôles plus importants dans le soutien ou la déstructuration de la famille que dans le conte (rôles positifs du père, du frère, de l'oncle Kader et rôles négatifs de l'employeur et de l'oncle Bara). Les femmes sont présentées comme compatissantes mais

assez faibles (mère, héroïne, Mame Sira). Le rôle des hommes est situé dans l'économie marchande, celle des femmes dans l'économie de subsistance. L'économie présentée est aussi une économie de survie, mais celle-ci se situe entre l'autoconsommation et le marché (monnaie, salariat du père, vente des poissons…). La famille est davantage dépendante de la société et les rôles des personnages extra-familiaux sont accrus. La pauvreté est associée à la maladie, à la nourriture mais aussi à la solitude et à la pression des autres. Ainsi, le texte du manuel de français donne moins d'importance à la femme que le conte et l'économie qui est présentée n'est plus une économie d'autosuffisance alimentaire. Le texte du livret, « L'entretien des champs », lui, suggère une cellule familiale centrée sur un chef de famille masculin. Les autres membres de la famille sont évoqués comme ses possessions : « ses femmes » (*o puotaadiba*[323]), « ses gens/ses personnes » (*o niba*). Nous verrons plus bas la faible place qui est faite à la femme dans les livrets (en dehors des textes de sensibilisation spécialement consacrés à l'égalité des sexes et aux questions de « genre »…). Dans le présent texte, les liens familiaux sont par ailleurs évoqués par le proverbe « Si ta tante change de mari, tu changes d'amuseur [parent à plaisanterie]» (*a puoli yaa lebidi joa, ŋan lebidi ciinkoa*). La tante paternelle représente, comme nous l'avons vu, une autorité aussi voire plus importante que celle de la mère. En revanche, il est de coutume de plaisanter le mari de la tante paternelle, comme cela est pratiqué entre les ethnies qui sont dans une relation de parenté à plaisanterie[324]. Ici, le proverbe n'a pas pour fonction d'évoquer le rôle de la famille dans la pauvreté ou la richesse, mais simplement de convaincre les lecteurs de la nécessité du changement. Les autres personnages qui interviennent sont les conseillers (*tundikaaba*). Il s'agit des employés de projets de développement. Ils jouent, dans le récit, le rôle du « sauveur ». Ils viennent de l'extérieur « amener » (*kpendinni*) l'instruction (*bangicanma* : « instruction, doctrine, sermon, apprentissage »). Le texte propose le passage d'une économie « traditionnelle » de subsistance à une économie « moderne » de rendement et de profit (*baali* : « profit, avoir, gain ») grâce à la technique (cordons pierreux), aux moyens de production (charrue et bœufs, grande surface de champ) et au travail. Contrairement aux deux autres textes, la structure est ascendante comme l'induit la logique du progrès.

---

[323] Afin sans doute de faciliter la lecture, les textes des livrets ne mettent pas les accents sur les mots (contrairement aux indications de transcription nationale).

[324] Généralement, les ethnies ou les parents qui sont associés par ce lien de plaisanterie sont des groupes sociaux ou des personnes qui pourraient être en conflit en raison de leurs positions relatives : c'est une façon d'atténuer les tensions.

On ne peut pas affirmer que ces différentes représentations sont ici le « reflet » des sociétés. Ces textes ne se positionnent pas forcément comme des représentations du réel. Il est nécessaire d'analyser maintenant les usages qu'en font leurs auteurs.

3.2 Des objectifs différents dans chaque texte

La situation d'interlocution et les paratextes donnent des indications sur les usages sociaux des trois textes.

La pratique traditionnelle des contes est une pratique collective bien que chaque situation soit particulière. Je décris ici le contexte précis de recueil du conte « Le benjamin ». Ce dernier est raconté par une femme de 48 ans (donc « âgée »), animiste (« officiellement » protestante avec son mari), mère de 8 enfants, femme dans le ménage polygame (deux femmes) du délégué administratif issu de la famille princière de ce village. Elle est issue, du côté paternel, de la famille des détenteurs des pouvoirs de l'eau. Dans le conte, la conteuse est une narratrice omnisciente (même si elle n'intervient en tant que telle qu'à la fin du conte lors de la « morale » de l'histoire).

Du côté du manuel, les auteurs du manuel lui-même (Barry *et al.*) sont aussi principalement des femmes (trois femmes et un homme). Le narrateur du texte cité dans le manuel, « La maladie de Salif », est également une femme : Nafissatou Niang Diallo. Dans son roman, « Awa, la petite vendeuse »[325], elle confond sa narration avec celle de son personnage principal, une petite fille.

Ces histoires sur la pauvreté sont donc racontées par des femmes et la conteuse –dans sa position de narratrice omnisciente- se place d'emblée dans un rapport plus distant au récit que la narratrice du texte du manuel.

Le livret, lui, ne présente pas de noms d'auteurs pour l'ensemble du livret. Le texte présenté dans le livret, « L'entretien des champs », n'est pas signé non plus : ce n'est donc pas le texte d'un néoalphabétisé (car ces derniers présentent une signature). Il a été sans doute écrit soit par un membre du siège de l'association, soit par un consultant (un enseignant par exemple) embauché dans l'équipe de rédaction. Le récit est fait par un narrateur omniscient qui exprime la morale finale à la première personne du pluriel.

[325] NEA, EDICEF. L'histoire se situe au Sénégal. Les trois textes (conte, manuel, livret) ont été choisis en fonction de la proximité de l athématique. Il est intéressant de voir que le texte du manuel peut représenter le thème par une situation dans un autre pays, tandis que le livret et le conte situent leur narration dans le milieu des apprennants.

EXEMPLES DE SITUATIONS D'INTERLOCUTION D'UN CONTE ET D'UN TEXTE DE LECTURE



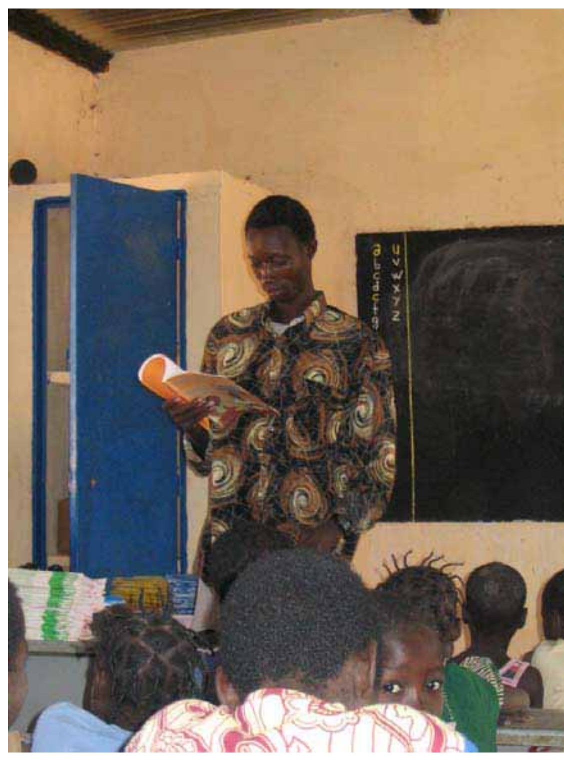


Photo 5 : Recueil d'un conte, Nagaré, 2004.
Photo 6 : Lecture en classe, école satellite, Nakodu, 2005.

Sur la première photo, le traducteur, magnétophone à la main, recueille un conte auprès de sa mère : c'est en pleine journée (situation exceptionnelle pour écouter un conte) ; les enfants de la famille, certaines femmes et des amis se sont approchés pour entendre (la pratique collective se retrouve spontanément ici) ; un banc a été donné en l'honneur des visiteurs (le fils et moi) ; la mère est contente, elle nous accorde trois heures d'entretien et de contes. Sur la seconde photo, l'enseignant lit la lecture du jour, les élèves suivent sur leur cahier deux par deux ; ensuite, les élèves liront à haute voix, depuis leur place à tour de rôle, des phrases ou des paragraphes. Dans les grandes classes, des moments de lecture silencieuse sont aussi demandés[326] .

3.2.1 Conte, « Le benjamin » : la parabole

Le conte semble être raconté pour donner un message, cependant le procédé utilisé ne présente pas le conte comme une fidèle représentation de la réalité, mais comme une fiction

[326] La photo a été prise dans l'école satellite de Nakodu, mais la lecture se passe généralement de la même manière dans les écoles classique et les CBN.

porteuse d'une énigme à résoudre, ce qui n'impose pas le message au jeune, libre de découvrir dans l'énigme une polysémie porteuse de savoirs.

L'intention de la conteuse semble double : d'une part, faire passer un message d'attachement à son fils et d'autre part valoriser sa position de femme et de conteuse. L'équivalent du paratexte du manuel ou du livret, est ici donné de deux manières : en partie par la situation où le conte est conté, en partie par la composition du conte.

Le conte est raconté, en réponse à notre demande, par la mère du traducteur qui collabore avec moi. L'attitude de la conteuse évoque l'intention de nous enseigner ce qu'est « un vrai conte ». Elle le raconte en présence de son fils, qui n'est pas l'aîné (et peut ainsi représenter symboliquement un benjamin) et qui par son emploi rapporte de l'argent dans la famille. Le conte évoquant la reconnaissance d'une mère envers son enfant, qui la sort de la misère, semble être ainsi un message à l'intention de son propre fils. Le conte semble également revendiquer l'importance et la valeur de la femme dans le foyer. La conteuse conte une fois le mari parti (il était resté au début pour un court entretien) et l'histoire montre les relations mère-enfants et le rôle prépondérant de ces relations pour sauver une unité familiale en l'absence du père.

L'analyse des relations entre la morale explicitée du conte et le déroulement du conte lui-même confirme ces intentions. L'histoire du conte commence par : « *L'homme est décédé et il a laissé la femme avec les enfants. Une famine est rentrée au village* » et se termine par *« maintenant [le benjamin] a 4 femmes* ». Toute l'histoire est ainsi centrée sur l'action de la femme et des enfants pour sauver la famille et constituer de nouveaux foyers. C'est ici le pouvoir de la relation femme-enfant qui est mis en avant. A l'inverse, la « morale » de la fin évoque une question d'ordre plutôt sentimental que politique (au sens large du terme) : « *C'est ainsi qu'un benjamin est bon. Dieu peut te donner des enfants. Mais il ne fera pas qu'ils aient tous le même courage, les mêmes qualités. C'est pourquoi une femme aime toujours plus son benjamin* ». L'histoire montre la place centrale de la femme mais la morale son sentimentalisme. Ce décalage entre l'intrigue principale du conte et sa « morale » sert les différents niveaux de compréhension du conte. Comme nous l'avons déjà évoqué, il existe au moins trois niveaux de compréhension : un niveau primaire (schéma narratif), des significations saisies par les initiés (femmes d'un côté et hommes de l'autre par exemple), et un sens ésotérique (souvent perdu pour le conteur lui-même) (Thomas, 1982). Le terme d'« initié » peut s'entendre au sens sacré du terme (rites d'excision et de circoncision) ou plus largement désigner les membres d'un groupe d'appartenance qui par leur mode de vie partagent des codes spécifiques. Or, dans les contes, le message de la morale finale est très

souvent en décalage avec ce qui fait l'intrigue principale du récit : la morale ressemble ainsi à une sorte de couverture ou de protection du message contenu dans le conte. Ce dernier, du même ordre que la parabole décrite par N. Ramognino et P. Vitale (2004), demande ainsi à l'auditeur de trouver, dans la parole dite, l'énigme à résoudre. Il semble donc que la prise de pouvoir symbolique de la relation mère-enfants dans l'unité du foyer et même dans le processus de succession générationnelle soit le contenu central destiné aux auditeurs et qu'il soit dissimulé sous une simple considération sentimentale à la fin du conte. L'énigme à résoudre peut être résumée ainsi : à travers une histoire de femme que la mort du mari laisse entièrement dominée par l'adversité, implorant plusieurs fois l'aide d'un enfant masculin, sauvée par son benjamin, une ode est en réalité faite à la femme, dissimulée par une morale qui la montre sentimentalement attachée au petit dernier. C'est effectivement la femme qui rythme le conte et qui a le pouvoir à la fin de bénir ses enfants et de multiplier les foyers. Nous avons vu que le *kikirga* de la mère est essentiel dans la vie de chaque personne et de sa descendance. La descendance représentant un élément clé dans la structuration sociale et dans la vie de chacun, la femme prend ici un rôle considérable. Cette prise de pouvoir symbolique de la femme est soutenue par l'ensemble du « potentiel dramatique »[327] du conte pour reprendre l'expression de Stanner (cité par Goody) et ce potentiel dramatique est contenu dans le rythme même de cette variante du conte.

Le conte est entièrement rythmé par la femme, la mère. Dans la société Gourmantchée, le chiffre 4 est attribué à la femme, le chiffre 3 à l'homme (et le chiffre 7, comme dans beaucoup de sociétés, à la perfection). Or, c'est le chiffre 4 et plus généralement les chiffres pairs qui structurent et rythment le conte. Détaillons cette omniprésence de la femme. La femme a 4 enfants, les trois aînés ont des noms liés à la nourriture préparée par la femme : « *Tale* » désigne dans la Gnagna le récipient en bois où l'on met le tô, « *Lanlifali* », la sauce du tô et « Lankanfali », le tô[328]. Le nom du quatrième enfant (le héros), *Pomadisandi Maladibuuga*, comporte symboliquement une partie féminine et une partie masculine : la partie féminine est donnée par « *pomadisandi* » qui signifie littéralement « femme accouche bol de terre cuite » (« *sandi* » est le bol de terre cuite dans lequel on met la sauce du tô). La partie masculine du nom est donnée par « *maladibuuga* » qui signifie littéralement « chacun-

[327] Rythme, trame narrative, chants…

[328] Le tô est une lourde pâte cuite, préparée uniquement avec de l'eau et de la farine de mil ou de maïs. Il constitue le plat principal au Burkina Faso. Le mari, garant des récoltes, ramène le mil à la maison tandis que la sauce est laissée à l'initiative et à la responsabilité de la femme, qui la prépare généralement avec des feuilles de baobab ou du gombo ou de la tomate (ou encore les jours de fête avec du sésame ou de la pâte d'arachide, éventuellement du poisson et de la viande). Le riz, les pâtes et les pommes de terre sont des mets de luxe pour la majorité des Burkinabè.

son-caractère enfant » : l'enfant a donc la liberté d'affirmer son propre caractère que le conte montre d'un courage symboliquement masculin. L'enfant héros porte ainsi le symbole d'une complémentarité entre le féminin et le masculin qui est confirmée par le rythme de ses actes : il cherche sa mère 4 jours (chiffre féminin), la sauve d'1 flèche (chiffre impair masculin), gagne ainsi la reconnaissance de tout le village, mais aussi et surtout la bénédiction de sa mère[329] sur son lit de mort, et accède ainsi à la richesse… d'avoir 4 femmes. C'est ce que montre le schéma suivant.

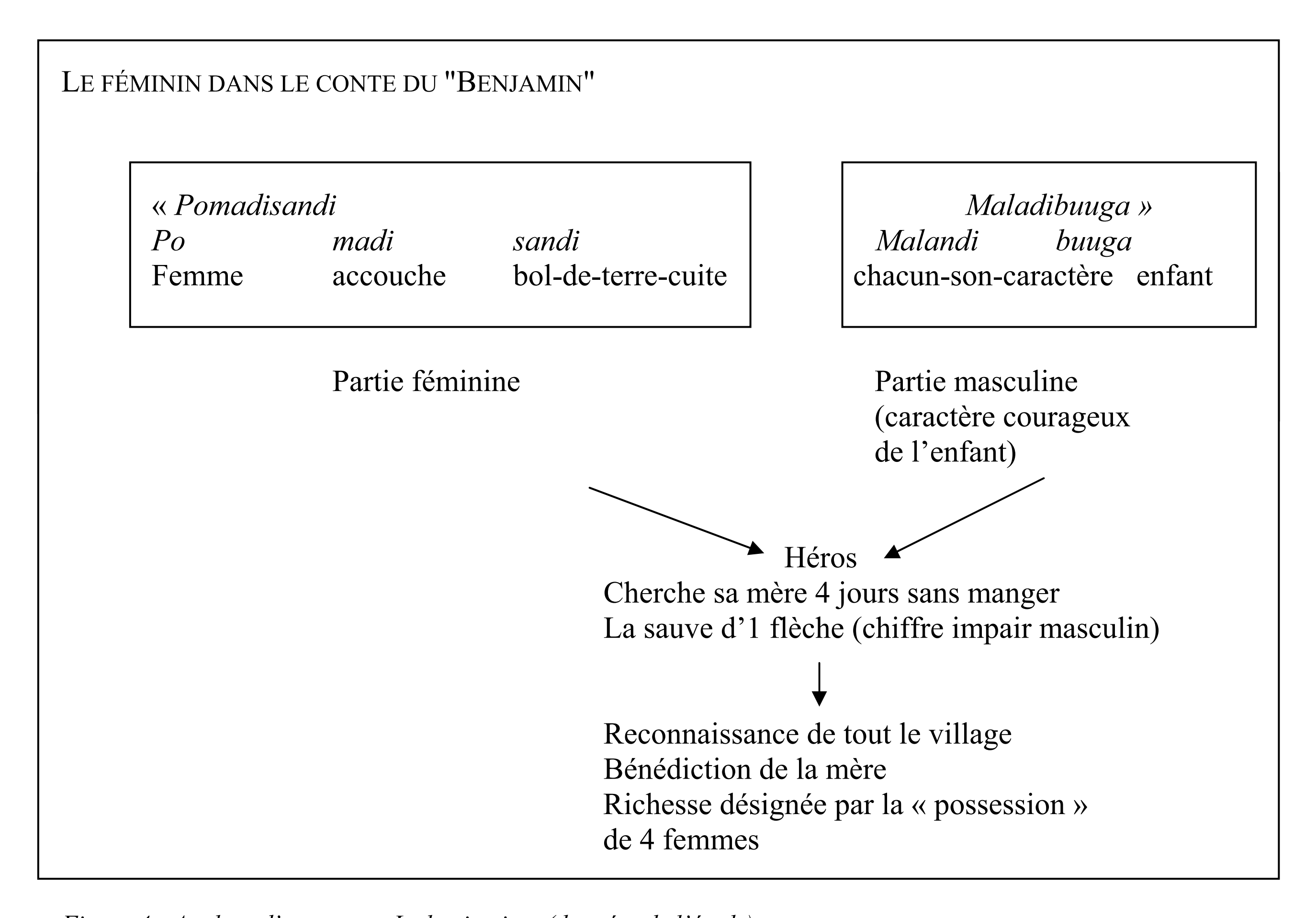


Figure 4 : Analyse d'un conte « Le benjamin » (données de l'étude).

Le conte est également rythmé par la femme au travers des chants : la mère chante pour se faire libérer et presque un tiers du temps du conte est chanté. Le chant étant important dans l'accès au savoir et au surnaturel, le chant de la mère est aussi ici un appel pour l'enfant à aller au-devant de ces univers.

[329] La bénédiction de la mère dans le conte correspond à une pratique courante. Nous avons vu l'importance de la mère dans le destin de la personne. *« Si tu marches mal, on dit que tu as un mauvais cabili. Quand tu marches bien, on dit que tu as un bon cabili. Le cabili vient de ta mère* » explique ainsi ce cultivateur animiste polygame (E 36).

Ainsi, que ce soit dans la situation de sa narration, dans l'opposition entre son intrigue et sa morale ou encore dans son rythme, le conte est conçu et utilisé comme une ode à la femme. Cette volonté de valorisation de la femme semble absente du texte du manuel. Les auteurs semblent davantage souhaiter faire la morale sur les problèmes liés à la santé. Mais la façon dont le texte est présenté a pour effet de discréditer certains savoirs au profit d'autres et de créer une certaine confusion entre rapports objectivés et rapports identitaires au savoir.

3.2.2 Texte du manuel, « La maladie de Salif » : la lecture, la morale

Les objectifs avancés par les auteurs du manuel de français en introduction de l'ouvrage sont triples :

«- *L'adaptation des contenus aux réalités nationales et africaines,*

- le double souci de l'amélioration de la qualité et de la démocratisation de l'enseignement en mettant à disposition de la majorité de la population scolaire les outils pédagogiques indispensables,

- la prise en compte des problèmes majeurs de l'heure : notamment la santé, l'environnement, en un mot le développement» (Barry *et al.*,1996 : 2)[330].

Il s'agit donc de faire assimiler à un public large des messages de « sensibilisation ». Le texte du manuel de français est ainsi présenté par les auteurs dans un chapitre intitulé : « *L'hygiène, la santé* ». Les textes qui le précèdent ou lui succèdent ont des origines très diverses : des romans européens sur l'Afrique (« *Visite à une amie malade* »), des romans africains sur l'Afrique (« *Le sorcier–guérisseur* »), des romans européens sur l'Europe (« *En salle d'opération* »), des documents de sensibilisation et de vulgarisation de certains thèmes (« *Famille et développement* » aux éditions NEA d'Abidjan), un document de la Croix-Rouge publié par l'UNICEF, des dossiers Okapi sur *« Les dangers du tabac* », « *Les dangers de l'allaitement au biberon* » et « *La grippe* »), des contes (« *L'homme et la tortue* » issu d'un recueil de contes publié par un éditeur français (Nathan)), des poésies (« *Je suis malade* » écrit par « le club africain du livre » avec une intention pédagogique : « *Poèmes pour une école du Cameroun* »), etc. Aucune indication n'est donnée pour distinguer la fiction, le réel et la leçon de sensibilisation par exemple. Cette confusion est renforcée par les paratextes : chaque texte est précédé d'un titre, choisi par les auteurs du manuel et suivi de deux

[330] Préface du manuel signée par Alice Tiendrébéogo, Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de masse de l'époque.

paragraphes : « *Expliquons les mots* » (qui correspond à un lexique) et « *Comprenons le texte* » (avec des questions simples sur le texte), comme le montre la double page suivante.

PARATEXTE DE « LA MALADIE DE SALIF »



5

LA MALADIE DE SALIF

Mon père tomba brusquement malade. Il souffrait de douleurs localisées au cou, aux reins, douleurs qui l'avaient privé de tout mouvement. Il gardait le lit, mangeait à peine, maigrissait d'une façon alarmante*. Notre situation financière se compliqua car son employeur ne lui versait ni les indemnités de congé, ni celles de maladie. La mutuelle et la Sécurité sociale étaient des inconnues pour nous. Farad Houdrouze avait supprimé ses appointements* et l'avait, disait-il, momentanément remplacé par le vendeur de charbon en faillite.

La vente de ma mère resta notre seule ressource. Elle devint vite insuffisante pour assurer notre subsistance car l'oncle Bara continuait à exiger notre cotisation mensuelle aux frais d'entretien, aux impôts de Ndoyène. Nous connûmes la faim, la misère. Nos repas étaient maigres, ils se réduisaient parfois aux petits poissons ramassés sur la plage. Ma mère pleurait souvent en cachette.

Oumar quitta l'école. Il passait ses journées à la plage. Il jouait le rôle de chef de famille et s'épuisait à la pêche et à la réparation de son vieux filet que les poissons endommageaient sans cesse. Il était très adroit. Souvent sa pêche venait au secours de ma mère aussi bien pour sa vente que pour notre nourriture. À présent je le regardais avec respect. Les dissentiments* qui m'opposaient à lui faisaient place à l'affection. C'est avec émotion que j'observais sa maigre silhouette d'adolescent se courber sous le poids du filet pour gagner la plage aux premières lueurs de l'aube. Sa métamorphose* ne s'arrêtait pas là. Il était plein d'attention pour mon père. Il l'aidait à se retourner, lui mettait l'oreiller sous la tête, lui massait les jambes, lui narrait les divers événements de la plage avec un humour tel que le malade parfois riait aux éclats.

Nous reçûmes ce jour-là la visite de tonton Kader. Après une longue entrevue avec Mame Sira et sa mère, il nous retrouva dans la chambre où nous étions tous réunis autour du lit du malade.

« J'ai préparé ton billet d'hospitalisation, Salif. Tu as une place au service Laennec à l'hôpital Aristide Le Dantec. Je viendrai te chercher demain. Tu n'auras besoin de rien. La nourriture et les pyjamas te seront fournis par l'hôpital. »

Le chauffeur attendait. Ma mère ne put accompagner mon père, occupée à calmer mes frères et sœurs qui s'accrochaient à elle en criant.

66

L'hygiène – la santé

Je mesurai à cet instant la méchanceté de mes oncles et tantes qui n'étaient qu'indifférence devant le spectacle affligeant* qui aurait ébranlé* même un cœur de pierre. De quoi étaient-ils faits ? Je mesurai notre solitude. Seule Mame Sira pleurait. Elle accompagna mon père porté par l'oncle Kader et son chauffeur jusqu'à la voiture, lui remit un « cosso » : une couverture malienne.

Je quittai l'école le lendemain au grand regret de mon maître, et de l'oncle Kader. J'avais à choisir entre mon avenir et le présent. Le présent c'était ma famille, c'était ma mère qui ne pouvait attendre de l'aide que de ses propres enfants. Je pris les paniers. À dix ans, j'étais devenue marchande de poissons.

Nafissatou Niang DIALLO,
Awa la petite vendeuse,
Éditions NEA / ÉDICEF.

EXPLIQUONS LES MOTS

Alarmant : inquiétant.
Les appointements : les salaires.
Un dissentiment : désaccord, conflit.
La métamorphose : ici, le changement de caractère, la transformation.
Affligeant : attristant, désolant.
Ébranler : troubler, émouvoir, toucher.

COMPRENONS LE TEXTE

1. De quoi souffre le malade ?
2. Pourquoi la situation financière de cette famille est-elle compliquée ?
3. Que fait Oumar pour aider sa famille ?
4. Quel est le regard que porte la fillette sur son frère ?
5. Comment Oumar agit-il à l'égard de son père ?
6. Quelle est l'attitude des oncles et des tantes ? Qu'en penses-tu ?
7. La fillette quitte l'école pour devenir vendeuse de poissons. Pourquoi ?

67

Photo 7 : « la maladie de Salif », paratexte, manuel de CM2 (Barry et al., 1996 : 66-67).

Dans le texte « La maladie de Salif », par exemple, les questions de compréhension n'indiquent pas s'il s'agit ou non d'une fiction et ne demandent pas de réfléchir sur la perception de l'héroïne narratrice : elles sollicitent principalement l'élève pour une compréhension de la réalité que vit l'héroïne. De plus, la narratrice de « La maladie de Salif » intervient dans son récit par des remarques qui semblent vouloir aider le lecteur à prendre conscience de la situation (*« La mutuelle et la sécurité sociale étaient des inconnues pour nous* », « *À 10 ans, j'étais devenue marchande de poisson* ») comme s'il s'agissait d'une autobiographie réaliste. Le jeune lecteur ne peut ainsi pas savoir s'il s'agit d'un roman, d'une autobiographie qui se veut fidèle au passé ou d'une autobiographie romancée et il n'a donc aucun moyen de situer ce texte par rapport au réel. Le texte littéraire est ainsi utilisé comme

s'il était représentatif du réel, ce qui produit un savoir erroné sur le réel et nie les véritables potentiels de la littérature en terme de savoirs[331].

Le texte du manuel vise essentiellement un objectif technique : la lecture qu'il double cependant d'une certaine volonté de moralisatrice. Le texte du livret, lui est pleinement dans une logique de « sensibilisation ».

3.2.3 Texte du livret, « L'entretien des champs » : la sensibilisation

La préface du livret destinée aux apprenants présente une série de conseils : accorder de l'importance à la lecture, bien écouter le maître, s'entraîner chez soi, lire ensuite les documents de post-alphabétisation et les journaux... Le texte finit ainsi : « *Que Dieu vous aide à améliorer votre connaissance et que cela soit utile pour vous* » (ATT, 2003a : 5, traduction libre). Il se place ainsi dans une rhétorique quotidiennement utilisée dans les villages. Cette préface donne le ton du livret : les textes oscillent entre récits du village et textes de sensibilisation. La majorité de ces textes (19 sur 33) sont des textes de conseils et des documents de sensibilisation ; une seconde série de textes évoque la vie au village et ses coutumes ; et une troisième a une approche mixte.

Les textes de sensibilisation sont essentiellement placés au début du livret et sont donc plus lus que les autres : « Protégeons notre environnement », « Les conséquences du tabac », « L'entretien des champs », « La pensée est un gain » (texte sur les bienfaits du maraîchage de contre-saison), « La fille et le garçon doivent fréquenter l'école », « Ne sous-estimons aucun travail » (texte sur le tissage en saison sèche), « La bonne collaboration » (entre les ethnies), « Ce qui contribue au développement du Burkina Faso », « L'importance de la carte d'identité et de l'acte de naissance », « Qu'est-ce que la décentralisation ? Quelles sont ses conséquences ? », « L'importance d'une nourriture enrichie », « Ce n'est pas la sorcellerie, c'est un manque d'hygiène », « Ce que l'excision provoque », etc. (ATT, 2003a : 3, traduction libre). La seconde série de textes présente des descriptions de la vie au village : « Le mariage », « Le mariage dans notre village », « La mort récente », « Le lieu des funérailles » ; elle présente aussi des contes et des devinettes du village retranscrits à l'écrit : « Conte : la pauvreté », « Conte : un aveugle qui court la femme de son voisin », « L'étranger, le griot et la mort », « Le proverbe » (ATT, 2003a : 3, traduction libre).

[331] Cependant, certains textes présentés dans les manuels ne se laissent pas réduire à la logique de la boucle réflexive : « La force du texte opère indépendamment de leur "métalangage"» (Ramognino, Vitale, 2004 : 27). Lorsque la mise en page d'un poème est respectée par exemple, le texte peut garder ses non-dits et son pouvoir d'incitation à la recherche de sens.

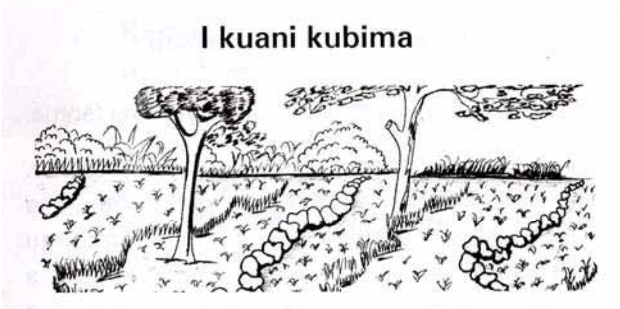
Les textes de sensibilisation ne sont pas signés et ils utilisent des injonctions à la première personne du pluriel (« nous devons lutter contre », « sachons que », « ne laissons pas tomber », « protégeons-nous », etc.). Au contraire, les textes de récits et de contes de village sont signés avec le nom, le prénom et le village d'origine des auteurs. C'est l'inverse des pratiques villageoises où les auteurs des récits et des contes oraux se présentent comme des vecteurs d'une parole collective. Paradoxalement, les textes de sensibilisation deviennent une pensée censée être collective, tandis que les récits de village et les contes deviennent des textes d'auteurs. On assiste à la construction d'une nouvelle parole « collective » : la parole développementiste.

Une dernière série de textes a un statut flou. Certains décrivent l'artisanat « traditionnel » (sculpture, tissage, poterie) : c'est à la fois une description de la vie au village et une sensibilisation pour le développement des activités manuelles et des activités de contre-saison. Les textes ne sont pas signés et leur source n'est pas indiquée[332]. Le livret présente également des poèmes qui n'ont pas un statut clair. Ils ressemblent tantôt à des leçons de morale ou de sensibilisation, tantôt (plus rarement) à de véritables poésies (où l'effort stylistique est plus abouti ; où le sens est multiple et à rechercher à plusieurs niveaux) : « Poème : l'arbre », « L'importance des arbres », « Poème : la protection de l'environnement », « Poème : l'argent », « Poème : la mauvaise éducation » (ATT, 2003a : 4).

D'une manière générale, les textes proposés mentionnent rarement leurs sources et leurs auteurs alors qu'ils appartiennent de fait à des registres différents. Cela provoque la même confusion que celle décrite pour les manuels : le rapport au réel et à la fiction n'est pas clarifié. Les livrets développent plus que les manuels une rhétorique développementiste et surtout présentent plus souvent des incitations à l'action. Des dessins d'illustration sont proposés comme le montre la page suivante :

[332] Ils proviennent en réalité d'un ouvrage bilingue (gourmantché-français) rédigé par un auteur allemand sur les métiers traditionnels des gourmantchés (Geis-Tronich, 1989). Il y a peu d'ouvrages en langue gourmantchée : ceux qui existent sont parfois réutilisés par les opérateurs de l'éducation. Des textes écrits en français sont traduits en gourmantché. En définitive, peu de textes sont directement conçus en gourmantché par les auteurs des livrets.

PARATEXTE DE « L'ENTRETIEN DES CHAMPS »



I kuani kubima

Luona kuanu ye ku boangu duoli. Binli kuli wani leni o puotaadiba yaa koni bi kan baa liba kuli. Binli kuli koma yo Luona leni o niba po. Baa bani binmanli, guoli ki ye bi deni. Ama dunla bi tundikaaba den teni ke Luona bili i tancaani o kuanu nni. Li teni ke o koni ki baa ti kpaandi bonŋanla. O pala (senba) kuli gbie. Li guoli kuli n yeni ! Dunla tuonli mangi o pali. O daa netaa ki cili o naaluogu. Yaa binli n kpendi o baa fidi ki pugini o koafanma kelima o ji baa ko leni i ne yo. Yeni mo o baali li baa yaa pugide.

Tin yaa gaani i tundi ti tuona po. A puoli yaa lebidi joa, ŋan lebidi ciinkoa. Lanwani, tin nua ke mi yema lebidi yeni, tin tuo ki yaa ŋoa ban kpendinni ti po yaa bangicanma ti baali puginma po.

9

Photo 8: « L'entretien des champs », paratextes, livret CBN1, 2ème année (ATT, 2003a : 9).

Ici, il n'y a pas de questions sur le texte, ce qui n'incite les apprenants ni à chercher à mieux comprendre le texte, ni à s'interroger. Par ailleurs, on voit que la morale du texte -porteuse d'indications d'action- est séparée du reste du texte par une ligne, ce qui la met en exergue et assoit son autorité.

Ainsi, le conte, le manuel et le livret se présentent comme porteurs d'une conception officielle et collective du monde. Mais l'analyse des situations d'interlocution précise plusieurs éléments. Dans les cas étudiés, on remarque par exemple que la conteuse fait un usage en partie personnel – et assumé comme tel- du conte ; ou encore que le livret construit une nouvelle culture commune légitime en présentant les textes de sensibilisation sans auteur (contrairement à d'autres textes). Globalement, les supports analysés donnent des indications sur les usages que leurs auteurs font des savoirs. Le conte présente une énigme porteuse de connaissances sur le réel et se place ainsi dans un rapport à la fois identitaire et objectivé au savoir. Tandis que le manuel, en cherchant à sensibiliser les enfants au travers de textes

littéraires qui ne sont pas conçus pour cela, pourrait produire un rapport au savoir confus. Le livret, quant à lui, propose assez clairement un texte conçu pour la sensibilisation, mais propose surtout une connaissance pour l'action, doublée d'une morale peu porteuse d'une démarche d'interrogation[333].

Ces usages des savoirs donnent de premières indications que les rapports au savoir suggérés par les différents supports pédagogiques. D'autres éléments peuvent être fournis sur ce sujet par l'examen de la manière dont les différents supports traitent la question de la connaissance et des savoirs locaux.

4 Le thème de la connaissance et des savoirs locaux dans les supports pédagogiques

Les contes développent pour leur jeune auditoire une représentation de la connaissance qui n'est relayée ni dans les manuels scolaires ni dans les livrets pourtant censés s'intéresser aux savoirs locaux. C'est ce que nous allons voir.

4.1 Contes et représentations de la connaissance

Au cours des vingt entretiens effectués sur le thème de la connaissance (avec 10 hommes et 10 femmes de tous âges et de formations diverses), ont été recueillis 18 contes « sur la connaissance »[334].

4.1.1 Connaissance, ruse et groupe social

Quelques contes évoquent la coutume, les génies et le surnaturel, des devinettes… mais la plupart (10 sur 18) mentionnent la ruse d'un animal ou d'un personnage masculin. Ces derniers contes sont racontés principalement par des hommes (8 sur 10) et leurs enjeux sont l'obtention du pouvoir (une fois), de la nourriture (3 fois), mais aussi et surtout des femmes (5 fois). D'une façon générale, les contes racontés par les hommes s'intéressent souvent aux

[333] Bien que tous les livrets ne soient pas identiques : celui de CST (aussi utilisé en première année de CBN2), par exemple, incite davantage à la réflexion (ATT, 2000).

[334] La demande faite aux interlocuteurs était : « Pouvez-vous nous raconter un conte sur la connaissance ? ». Le terme gourmantché utilisé a été *banma*. C'est le mot le plus couramment employé pour parler de la connaissance. *Banma* peut être traduit par « connaissance » ou « savoir », mais aussi, selon les circonstances par « conscience », « subtilité », « lucidité », etc. Le *banmadaano* (litt. « chef de la connaissance ») peut signifier « connaisseur », « philosophe ». Le terme de *bandima* est également parfois utilisé pour désigner la connaissance mais plus rarement (voir Picavet, 1997).

questions de conquêtes de femmes et d'adultères, tandis que ceux racontés par des femmes ont plus souvent pour objet des problèmes de grossesses ou de coépouses. Dans les neuf contes évoquant la ruse, sept textes mettent en scène des rapports de forces qui sont renversés grâce à l'habileté du héros. Celle-ci se manifeste surtout par un bon maniement de la parole (4 contes) et par la capacité à contracter des alliances (3 contes). La connaissance est associée ainsi à la capacité d'adaptation aux situations ainsi qu'aux solutions pratiques et sociales d'un problème. Les contes mettent en exergue la parole et le lien social dont nous avons vu l'importance pour la structuration sociale gourmantchée. Trois textes mettent également en garde contre la ruse : une ruse profitant à un individu ne peut que nuire au groupe (C 95) ou à cet individu lui-même qui risque de trouver plus fort que lui (C 96). Un conte montre également que la ruse peut être punie par le groupe dont l'ordre établi ne saurait en aucun cas être mis en péril par un individu :

CONTE : « LE PLUS MALIN »

« Il y avait un homme dans un village qui prétendait être le plus malin [*fani*]. A l'époque, on l'appelait "l'homme le plus malin". Partout on l'appelait comme ça. Ah ! Un jour il s'en va voir son camarade et lui dit que, lui, il va accomplir quelque chose… mais, qu'avec son intelligence, cela ne va pas se savoir. Le camarade lui dit de raconter. Et le malin dit que : ah ! Lui, il va tuer le fils du chef de leur village, celui qu'on ne touche pas là, et qu'ils ne vont pas le savoir. Et l'autre lui dit que : ah ! comme c'est lui là, il peut essayer, mais…

Deux jours après, il sort et voit le fils du chef qui se promène dans la soirée et il l'abat sur place. Il le prend, il l'emmène chez un pêcheur et il le place dans un de ces pièges qui évitent que les voleurs ne volent les poissons. C'est ainsi que tout le village se met à chercher le fils du chef. Partout, ce sont des rumeurs qui circulent sur la disparition du fils bien-aimé du chef.

Mais comme, lui, il est malin, il tourne, il tourne et il va là où il est allé déposer l'enfant et trouve que le pêcheur en question est là et qu'il ne sait plus ce qu'il va devenir avec un enfant du chef mort dans ses pièges. [Le malin] lui dit : "Qu'y a-t-il ?". L'autre lui dit que : Ah ! Lui, il a fait ses pièges et ses filets pour prendre des poissons ; et voici le fils du chef qui vient pour voler le poisson ; le piège l'a pris et l'a tué. Et maintenant, comment peut-il faire ? Le malin lui dit qu'il peut l'aider à sortir du problème. Le pêcheur lui dit que : "Waou ! Si ce n'est pas toi, qui peut me sortir de ce problème ?" Le malin le rassure et lui dit que ça va aller, mais qu'il faut qu'il lui amène tout son poisson et tous ses troupeaux et que, lui, il va le sortir de ce problème. Et l'homme conduit effectivement le troupeau chez lui et lui amène le poisson aussi.

Mon malin prend alors le mort sur ses épaules. Quand il arrive chez le chef… mais chez le chef, si tu prononces le nom du chef, on va sortir te tuer[335]. Et, lui, il arrive, il place le fils mort contre le mur et il appelle le chef par son nom. Et quand le chef entend le nom, il dit à ses serviteurs de mettre l'auteur de l'acte à mort. Mais après avoir dit le nom, le malin disparaît. Les serviteurs sortent et le cherchent en vain. Au retour, ils trouvent le mort et crient que c'était l'homme qui avait appelé le chef par son nom et ils le tuent avec leurs flèches.

Quand ils le sortent de son enveloppe, ils voient que c'est le fils du chef qui avait disparu là ! Ils disent qu'ils sont dans des problèmes... Comment vont-ils se sortir de ce problème? Ils ne savent pas. Et ils rentrent. Le chef leur demande ce qui c'est passé. Ils lui disent qu'ils n'ont pas vu la personne en question. Et après, ils se consultent et décident que, comme ils ont tué le fils du chef et qu'ils ne savent pas ce qu'ils vont faire, ils vont accuser l'homme qui ne reste jamais dans un problème et qui se veut le plus malin : c'est lui qu'ils vont accuser. Et ils se taisent jusqu'au lendemain. Quand on trouve le fils du chef mort, ils disent qu'ils connaissent celui qui l'a tué : que c'est celui qui se dit le plus malin, que c'est lui certainement.

Le chef fait rassembler tous les gens du village. Il se trouve que le plus malin est en voyage. Le chef leur dit d'aller le chercher chez lui le lendemain, d'entourer sa maison et de le battre à mort dès qu'il en sort. Ah ! Quand la nuit arrive, monsieur malin revient de son voyage. Ils tenaient soit des gourdins, soit des lances, soit des bâtons. Et quand il sort, hop ! Ils le battent à mort.

C'est pour ça qu'on dit qu'il faut abandonner l'idée d'être toujours le plus malin. Si tu prétends être le plus fort, un jour, ça va te servir de leçon. Quand quelqu'un se retrouve dans son problème, dans un village, tu dis que c'est toi le plus malin de tous... Donc, l'homme, il croyait qu'il était le plus intelligent, qu'il avait emmagasiné tous les savoirs nécessaires jusqu'à pouvoir tuer quelqu'un, le fils du chef, de surcroît le plus aimé, et s'en sortir sans aucune peau cassée. Alors que tel n'a pas été le cas ! Trop de connaissance nuit à l'homme » (C 89)[336].

Texte 18 : « Le plus malin », conte recueilli auprès d'un élève, Piéla, 2006.

[335] Selon la coutume, lorsqu'un chef accède au trône, il prend un nom de pouvoir (par exemple, « je-n'ai-qu'une-parole ») : ce nom est sacré et lui confère de la force. Ses sujets ne l'appellent que « chef » ou « majesté ». Utiliser le nom d'état civil du chef équivaut à une insulte et à un défi.

[336] La mise en page n'a pas été induite par des pauses du conteur : elle a été faite pour faciliter la compréhension du conte traduit de manière assez proche de la version originale. La même option a été prise pour tous les contes présentés dans cette étude. Ce conte a été raconté par un jeune homme de 19 ans, élève en classe de quatrième. Il est issu d'une famille de masques, polygame et déclarée musulmane. C'est un ami de l'enquêteur qui mène l'entretien en gourmantché avec lui.

Le « malin » de l'histoire connaît bien son village et ses règles. Mais comme il se pense au-dessus des normes du groupe, son habileté est dangereuse pour le groupe qui l'élimine. L'importance du groupe se retrouve dans deux autres contes qui donnent par ailleurs davantage de renseignements sur l'essence de la connaissance.

4.1.2 Connaissance et invisible

Le premier conte montre que la connaissance est avant tout un savoir qui sert au bien du village et à son progrès :

CONTE : « LA CONNAISSANCE »

« Il y a eu un chef qui a régné pendant dix ans. Mais comme il a bouffé[337] la royauté pendant dix ans... Tu connais quand on dit un roi, les rois d'avant, avant... Tu ne vas pas savoir de quel roi il est question, ni de quel village il s'agit. Tu connais des contes : les contes c'est comme ça.

Mais ils [les vieux] ont dit que pendant le règne de ce roi, tout ce que le roi dit, c'est ce qu'ils [ses sujets] font. Mais lui, il ne gagne ses idées que dans les nuits pendant son sommeil et à son réveil, il dit aux gens : ce n'est pas qu'il y a réfléchi, mais les gens vont faire cela ; ils vont le faire, ça sera bon ou mal mais ils vont le faire. Ça allait comme ça, ça allait... Je dis qu'il a régné pendant dix ans.

Un jour, il se réveille et dit qu'il veut… à ce moment, ils dormaient dans les montagnes : c'est dans les trous des montagnes [grottes] que vivaient les gens. C'est comme ça qu'il se réveille un jour et dit qu'il veut maintenant que les gens amènent de l'aide pour qu'ils sortent des grottes pour aller vivre ailleurs ; il veut qu'il y ait des constructions pour sortir être dehors. C'est comme ça, je te dis, durant quatre années pleines. Je te dis, sur les dix ans, ils ajoutent quatre ans : les vieux, les jeunes, les vieilles, les enfants, tous ont réfléchi. Réfléchir aller là-bas, réfléchir venir ici, réfléchir aller là-bas, réfléchir venir ici. Ils ont grouillé en vain, ils ont grouillé en vain.

Un jeune, un jeune… ils ont dit que le jeune avait dix-huit ans : ça veut dire que lorsqu'il avait commencé la recherche, il avait quatorze ans. Il vient dire au chef qu'il a vu ce qui peut les aider à sortir, à ne plus être dans les grottes. Tu connais ? Ah oui ! Ça c'est difficile ! Oui, je te dis, un travail !

Et le chef dit à tout le monde de venir, sinon l'enfant va les couvrir de honte. C'est comme ça qu'on a appelé les gens et que l'enfant leur a dit qu'on a commencé il y a quatre ans de cela... Pendant les quatre années, lui, il est rentré en brousse travailler, grouiller, réfléchir. Il n'y a pas ce qu'il n'a pas fait. Une fois, il a pris quelque chose, essayé et trouvé que ça allait aller. Et ainsi, le jeune sort couper du bois. Les gens viennent à lui et il fixe tout le bois. Il n'a pas fixé tout ?[338] Et il le dresse et il construit. Il fait couper l'herbe pour couvrir le bois construit. C'est à ce moment là que la maison a commencé. A cette époque, on appelait ça… Les vieux ont certains noms et les appellent… Eh ! Eh ! "*Sukumu"* [case ronde en paille] : c'est à ce moment que celles-ci ont commencé.

Les gens appelèrent l'enfant et lui dirent qu'il a appris ça quelque part. Et l'enfant dit : "Non! Non !"… [Les autres insistent] : "Que ça, il a appris ça, oui !" Et il dit que non, c'est dans la réflexion qu'il a eu ça : parce qu'il trouve que tout un village qui grouille sans pouvoir cela, c'est une honte. C'est pour ça qu'il est entré en brousse pour essayer. Et Dieu a pris sa demande, et il a pu. Le chef lui dit que "Waiii ! C'est ça qu'on appelle la connaissance ! Si on dit que quelqu'un a achevé sa connaissance, c'est ça comme ça".

Donc, si je dis que je n'ai pas d'histoire qui relate la connaissance, je mens parce que c'est ce qu'on m'a appris et j'ai trouvé aussi que la connaissance, c'est ça » C 86.

Texte 19: « La connaissance », conte recueilli auprès d'un cultivateur animateur d'alphabétisation, Piéla, 2006.

La recherche de la connaissance, qui est au service de la collectivité, est évoquée de quatre manières différentes dans le conte.

La première forme d'acquisition des savoirs concerne les choix politiques opérés par le chef pour commander. Ses idées ne viennent pas de la réflexion mais de ses inspirations nocturnes : « cela vient rentrer » dans son sommeil. Même si les décisions semblent mauvaises sur le court terme, il sait que c'est cela qui est bon pour son village. De fait, son

[337] On dit que le pouvoir se mange car on mange des gris-gris pour l'obtenir et le conserver. Par ailleurs, on dit de quelqu'un de bien placé qu'il « mange bien » au sens propre comme au sens figuré du terme. Dans le langage courant en français au Burkina, on dit d'une personne qu'elle « bouffe » lorsqu'elle abuse du pouvoir à son profit ou qu'elle détourne de l'argent, dans une ONG par exemple.

[338] Dans la Gnagna, en gourmantché comme en français, on pose ainsi couramment des questions purement rhétoriques qui servent en réalité à renforcer des affirmations.

règne dure déjà depuis dix ans. Nous avons vu que, selon la conception gourmantchée, la personne pouvait communiquer dans ses rêves avec le monde de l'invisible (des génies, des ancêtres) notamment par l'intermédiaire des errances de son *kikirga*[339]. C'est dans ses rêves que le chef apprend qu'il est bon de sortir des grottes pour habiter dans des maisons. Le conte prend ici l'allure d'un mythe expliquant l'origine de l'habitat gourmantché.

La seconde forme de recherche de connaissance est la réflexion simple, active, proche de l'agitation : les habitants réfléchissent en faisant des allées et venues pendant quatre ans. Cette réflexion agitée est stérile.

Ce n'est en effet qu'en se concentrant au contact de l'invisible (nous avons vu la symbolique de *fuali*, la brousse), qu'un jeune parvient à créer (troisième forme d'acquisition de connaissances). C'est dans la réflexion avec l'aide de Dieu et au contact de l'invisible que le jeune produit un savoir-faire nouveau qui transfigurera le quotidien des siens. Par ailleurs, le conte insiste sur le fait que ce n'est pas un apprentissage, mais une création et sur le fait que c'est un jeune qui trouve la solution. Le chef, homme de pouvoir et de savoir, en conclut que la vraie connaissance (*banma*) s'obtient par l'effort et par le contact de l'invisible. Cette connaissance est plus forte que la hiérarchie sociale (en tous cas que le prestige de l'âge). Celui qui connaît, ce n'est ni le plus vieux, ni le plus acharné : c'est celui qui a des « trous dans le cœur », pour reprendre l'expression analysée plus haut.

Le conteur parle encore après le chef pour partager le point de vue de ce personnage. Le conte est raconté par un homme de 35 ans, monogame, père de quatre enfants, c'est à dire que ce n'est plus « un jeune », ni physiquement ni socialement selon les conditions de vie et la société gourmantchées. Il est de surcroît issu d'une famille princière et actuellement animateur d'alphabétisation à Tin Tua. Il se montre dans le récit de ce conte proche de la logique coutumière : il met en valeur le rôle de la chefferie dans la connaissance et le progrès ; il insiste sur l'inspiration de l'invisible plutôt que sur l'apprentissage. Durant le conte, il insiste sur le fait que ce sont des vieux qui lui ont appris ce conte (« *Ils [les vieux] ont dit que pendant le règne de ce roi…* ») et que les vieux savent certaines choses particulières (« *Les vieux ont certains noms et les appellent… Eh ! Eh ! "Sukumu"* »). Enfin, il termine le conte en disant : « *Donc, si je dis que je n'ai pas d'histoire qui relate la connaissance, je mens parce que c'est ce qu'on m'a appris et j'ai trouvé aussi que la connaissance, c'est ça ».* Il insiste de la sorte sur le fait que le contenu du conte est une

[339] On retrouve une représentation similaire –bien que non associé à la notion de *kikirga*- du rêve comme source de savoir chez les mossis du Yatenga : « J'ai appris en rêve »… peut dire un forgeron au réveil (Martinelli, 1991 : 35).

connaissance qu'il a apprise et qu'il a acceptée : la quatrième forme d'acquisition de connaissance évoquée est l'écoute du conte.

4.1.3 Connaissance et interrelations

Un autre conte nous apprend beaucoup sur la conception gourmantchée de la connaissance et sur la manière dont cette dernière est présentée aux jeunes auditeurs dans les villages. Ce conte est raconté par un cultivateur d'environ 70 ans, issu d'une famille de griots, catholique, père de quatre enfants, n'ayant jamais été à l'école ni à l'alphabétisation :

CONTE : « LE CHIEN DOMESTIQUE ET LE CHIEN DE BROUSSE »

« Le chien de la maison et le chien de la brousse ont rivalisé. Le chien de la maison a dit que c'est lui qui garde la maison et qu'on ne lui donne que des morceaux de tô : il ne gagne pas à manger ce que mangent les propriétaires. Si un voleur vient, c'est lui qui le chasse. Si toute chose vient, c'est lui qui la chasse. Mais malgré cela, il ne gagne pas bien à manger. C'est pour ça qu'il est venu chez le chien de brousse pour vivre avec lui. Et le chien sauvage lui demande : comme toi, tu es un chien des maisons, combien de points de réflexion as-tu ? Et il lui dit qu'il a 12 points de réflexion pour prendre sa tête [sauver sa vie].

La pluie se prépare. [Le chien de brousse] lui dit de venir, ils vont rentrer là où il dort comme dans une termitière [dans un grand trou]. [Ils rentrent]. Il se met à pleuvoir et l'hyène vient barrer la porte [de sortie]. Le chien sauvage demande au chien domestique : "Tu a vu ? La chose va être comment ? Tu as dit que tu as douze points de réflexion, non ?" [Sans attendre de réponse], le chien de brousse dit [à l'hyène][340] qu'ils ont quelque chose, de la nourriture là-bas et qu'ils n'ont pas pu l'attraper et qu'il veut qu'elle les accompagne. Alors l'hyène s'écarte et ils réussissent à sortir pour courir.

Donc, même si tu as l'intelligence et la connaissance, il y a quelqu'un qui te dépasse souvent. Si on te laisse seul, il y a des lieux d'où tu ne pourras pas sortir. Même si tu sais comme… comme un élève comme ça, c'est chez quelqu'un que tu as eu ça » C 85.

Texte 20 : « Le chien domestique et l e chien de brousse », conte recueilli auprès d'un vieux griot, Piéla, 2006.

Par ce récit, le conteur insiste sur la connaissance liée à la brousse : le chien domestique qui se vante de ses « 12 points de réflexion » est incapable de se sortir de la première difficulté venue, contrairement au chien de brousse. Il insiste également sur le fait que la connaissance s'acquiert au contact des autres. Ce dernier point est essentiel dans la vie

[340] En français, on ressent souvent le besoin de donner des précisions que le récit gourmantché ne donne pas. En particulier, les contes répètent rarement les sujets des actions. Par exemple, s'il y a plusieurs personnages masculins (ou féminins car le « elle » n'existe pas), on emploiera « il » plusieurs fois de suite sans préciser si le personnage, qui agit ou qui parle, a changé ou bien si c'est toujours le même. Cela est très visible dans les dialogues du conte du Benjamin. Par exemple, « Il est rentré à la maison. L'aîné est venu lui demander s'il n'a pas vu leur maman ; il lui a répondu qu'il l'a vu : "mais on ne peut pas s'approcher". Il a dit à son frère "Lève-toi, lève-toi, moi je veux la voir seulement"» : le dernier « il » évoque le cadet et non l'aîné. C'est le schéma narratif et la connaissance des règles sociales qui permettent à l'auditeur de suivre parfaitement le récit. Car l'auditeur sait intuitivement quel type de personnages peut dire ou faire telle ou telle chose.

quotidienne dans la Gnagna : à tout moment, on consulte son ami, ses collègues, voire ses parents avant de prendre une décision, pour comprendre ou savoir quelque chose. Souvent, une personne vient faire une visite au domicile de celle qu'elle veut consulter, s'assoit, et prend un très long moment de conversation avant de lui révéler l'objet de sa visite. La personne consultée comprend et lui demande ce que l'autre est venue chercher. Ce procédé de consultations multiples, qui peut sembler ne servir qu'à asservir l'individu au groupe, est en réalité assez stratégique et efficace. Je l'ai observé chez les autres et l'ai expérimenté moi-même dans la province : l'hyper-consultation (choisie) permet d'une part de trouver des idées que l'on aurait jamais eues tout seul et d'autre part de créer des « alliances ». Les deux sont forts utiles dans les prises de décision. Elle sert également à diffuser certaines informations informellement selon des réseaux choisis. Le conte évoque cette pratique familière à tout auditeur gourmantché et le met en garde en même temps contre une démarche individualiste (« *Si on te laisse seul, il y a des lieux d'où tu ne pourras pas sortir* »).

Le conte met aussi en jeu une opposition symbolique entre la brousse dangereuse mais pleine de savoirs et de liberté et une vie domestique asservissante[341]. Le conteur, qui n'a suivi aucune formation lettrée, insiste sur le fait que même le savoir d'un écolier est appris au contact de l'autre. En quelque sorte, le lien à l'autre est plus important que l'intelligence.

4.1.4 Les savoirs scolaires dans les contes

Les savoirs scolaires et urbains ne sont pas souvent évoqués dans les contes. Mais certains entretiens sont significatifs du statut conféré par la coutume aux savoirs scolaires. Par exemple, j'ai posé la question de savoir si cela ne gênait pas les vieux d'apprendre qu'il existe des livres sur les masques avec des photos et des interprétations d'ethnologues. La réponse a été simple : « *s'ils savent, ils ne pensent pas qu'il puisse y avoir quelques chose de bon là-bas. Le papier du blanc est forcément profane* » (E 46, je souligne). Ainsi, au regard de savoirs ayant pour modèle des pratiques sacrées sans écriture, ce qui peut être écrit sur ces savoirs ou sur d'autres choses n'est pas important puisque profane. Par ailleurs, une partie des savoirs locaux appris ne peut s'effacer par la scolarisation. Les savoirs d'initiations

[341] Dans ce sens, le conte ressemble en partie à la fable « Le loup et le chien » de Jean de la Fontaine : un loup qui n'a « que les os sous la peau » rencontre « un dog aussi puissant que beau ». La conversation s'engage et le chien lui vante les mérites de la bonne nourriture qu'il reçoit chez ses maîtres. Le loup est tenté de changer de vie, mais il s'aperçoit que le chien porte un collier et la fable finit ainsi :
« - Attaché ? Vous ne courrez donc pas où vous voulez ?
- Pas toujours mais qu'importe ?
- Il importe que de tous vos repas je ne veux en aucune sorte et ne voudrais même pas à ce prix un trésor !
Cela dit, maître loup s'enfuit et court encore »…

surnaturelles sont aux savoirs d'apprentissage de la jeune génération (tels que ceux appris dans les camps ou par les contes) ce que les savoirs scientifiques sont aux savoirs scolaires : c'est-à-dire un modèle que les procédés de « transposition didactique », pour reprendre l'expression de Michel Verret (1975), transforment. Ce modèle est fondé sur une expérience impliquant des processus physiques voire physiologiques dans l'apprentissage des savoirs[342]. Sylvia Faure propose à ce sujet d'éviter de « penser le corps hors langage, le sens pratique contre la réflexivité » (1999 : 75). Pour cet auteur, « l'incorporation, n'est pas réductible à un processus général d'inculcation préréflexive et infralangagière » (idem : 78). Les savoirs locaux sont considérés comme des moyens pour ouvrir les jeunes à des expériences porteuses d'un savoir qui s'ancre profondément dans la personne. Comme le dit ce jeune à qui nous avions demandé si la ville et l'école ne pouvaient pas faire oublier les savoirs appris au village : « *On n'apprend pas, on n'oublie pas, on vit avec. Ce qui est écrit dans les livres par rapport à ce que tu vis là, c'est de la fiction* » (E 46). Cette caractéristique de vécu du savoir (verbal comme non verbal) de la communauté est essentielle pour sa réception et sa mobilisation. L'école peut empêcher le jeune de recevoir certaines savoirs locaux; mais s'il les reçoit, il n'oubliera pas certains de ces savoirs, ancrés dans le corps. En quelque sorte, les contes ne parlent pas beaucoup directement des savoirs scolaires, mais ils valorisent fortement les savoirs ésotériques qui peuvent être ainsi tacitement placés au-dessus du type de savoirs que transmettent les savoirs scolaires. Cela n'empêche cependant pas les cultivateurs de dire que l'école « des Blancs » procure certains savoirs (« *ils apprennent beaucoup de choses là-bas* »)[343].

Si les contes n'évoquent que peu les savoirs scolaires ; en revanche, les savoirs locaux sont fréquemment évoqués dans les manuels et les livrets, c'est ce que nous allons voir.

4.2 Manuels et savoirs locaux

Les savoirs locaux auraient pu être évoqués au travers des contes retranscrits dans les manuels scolaires mais les contes y sont utilisés à d'autres fins. Et les savoirs locaux sont évoqués de manière diffuse et ambiguë.

---

[342] Physiologiques dans le sens où ils concernent le fonctionnement même de l'organisme, de ses organes et de ses cellules.
[343] Nous verrons plus bas en détail les représentations de l'école et des savoirs scolaires au village.

4.2.1 Les contes instrumentalisés

« *Maintenant, s'ils apprennent les contes, c'est par l'école, à travers l'écrit* » déclare cette femme, cuisinière (E 15). C'est un résumé un peu rapide ; mais effectivement, les contes deviennent de moins en moins présents dans les familles et de plus en plus présents à l'école[344].

Aujourd'hui, le conte est présent dans les livres de français au Burkina Faso comme texte de lecture dans les petites classes surtout. Par ailleurs, la littérature orale est au programme de la classe de seconde, mais le manuel ne présente que l'épopée : « *Ça fait partie du programme de seconde. Moi, je compare Candide de Voltaire, c'est un conte philosophique et l'épopée mandingue de Djibri Tamsir Niane. En 5e j'ai fait travailler sur "Souffle" de Diop. Les élèves font des contes et des récitations. On fait des débats. En début d'année, je fais définir la littérature, la littérature orale et la littérature écrite* » explique ce jeune professeur de français (E 17). D'autres initiatives sont prises où le conte sert à l'apprentissage de langues étrangères comme l'anglais ou le français. « *En CM, on l'utilise pour l'expression orale. Les élèves ou le maître amènent des journaux ou des textes avec des contes et les professeurs ou les élèves lisent. Ça peut être aussi des contes connus par le maître ou les élèves. Des contes qu'ils ont appris au village. On redresse le français. Dans les petites classes, c'est dur en français. On ne le fait pas beaucoup, c'est surtout en CM* » (E 16). Ainsi, le conte est utilisé à l'école sous des impulsions d'origines étrangères (européennes) ou lors d'initiatives individuelles et de façon instrumentalisée (comme un outil et non comme une source de savoir).

Certains contes que j'ai recueillis dans les villages sont présentés dans les manuels : le conte du manuel est plus court, son schéma narratif est beaucoup plus linéaire ; les chants et

[344] L'instauration du conte à l'école a une histoire paradoxale. Une intervention exogène peut inciter à valoriser des pratiques à forte valeur identitaire. Un conteur professionnel explique à ce sujet les rouages de la revalorisation du conte en Afrique de l'Ouest : *« Moi, j'ai présenté un dossier au Ministère de la culture, au Ministère de la libération nationale en Côte d'Ivoire il y a quelques années pour développer comment et combien le conte était important. Il fallait l'intégrer à l'école comme une matière à part entière comme le calcul, la géographie, l'histoire et tout ça : matière conte. Comment écouter, comment dire, comment raconter : c'est une très grande richesse. Le directeur de cabinet qui était là, il m'a dit : "Ah vraiment, c'est une très très bonne idée mais vous savez, ça ne se fait pas en France". Alors bon, mais j'étais démoralisé. J'ai pris mon dossier, je suis arrivé chez moi, je l'ai mis dans mon tiroir. Et [...] en 99, j'ai fait partie de la Commission de France du Ministère de l'éducation nationale : on était dix conteurs professionnels pour pouvoir réfléchir à comment amener le conte dans les UFR pour les futurs enseignants [...] Aujourd'hui, en France, au programme de sixième et cinquième, il y a le conte. Mais, nous, notre démarche, c'était qu'à l'école primaire et même jusqu'au lycée, il y ait des contes à tous les niveaux. Mais tant que ce n'est pas fait par l'Occident, nous on trouve que ce n'est rien. Alors si, par le biais de la reconnaissance du conte professionnel, demain on peut arriver aussi à mettre [le conte] à l'école, pas par la volonté d'un enseignant mais au-delà, ce serait un acquis »* (E 23). Le conte semble donc se développer comme pédagogie scolaire mais au rythme de ce qui se pratique en France en la matière.

les répétitions qui rythment le conte sont éliminés. L'intégration des savoirs locaux que proposent les manuels est l'intégration d'une forme vidée de son contenu. C'est une intégration dominante qui nie le savoir local par le fait même de l'instrumentaliser : le conte sert d'outil pour les langues et la sensibilisation et non d'ouverture vers le savoir. Dans les livrets, les contes subissent parfois ce remodelage, mais ils sont aussi d'autres fois plus proches des contes de village dans leur rythme et dans leur finalité.

4.2.2 La dévalorisation des savoirs locaux

Les programmes scolaires proposent de valoriser les savoirs locaux mais les textes des manuels sont ambivalents. Mon échantillon actuel de supports pédagogiques étant retreint aux livres de lecture, je vais commencer ici par reprendre les résultats d'une étude précédente qui a porté sur les manuels de géographie, d'histoire et de français des classes de CM2 et de 3ème au Burkina Faso (Lewandowski, 2004).

D'une façon générale, le discours des manuels est fortement ambigu. Par exemple, le livre de géographie de CM2, écrit sous la direction d'auteurs africains propose certes aux élèves de faire « *la liste exhaustive des produits de cueillette de [leur] région* » mais montre dans d'autres passages son peu de considération pour le milieu rural. Le livre divise, en effet, le monde entre un univers « traditionnel » -que les manuels français qualifiaient « d'arriéré » jusque dans les années 1950 et que ces manuels burkinabès actuels qualifient de « stagnants »- et un univers « moderne » où le « progrès » semble permettre tous les espoirs. Le manuel explique par exemple dans un chapitre : « *L'agriculture connaît un aspect traditionnel stagnant et un aspect moderne très dynamique* » (Ouédraogo et Sanou, 1999 : 77). Il propose également à ces jeunes enfants : « *mimez un sketch où vous sensibilisez les vieux de votre village* » (idem : 25) : la formule est éloquente. Entre le mot anglophone « sketch » qui veut présenter les bienfaits de supposées nouveautés de la « pédagogie active » et le terme de « sensibiliser » cher aux développeurs, le village et ceux qui sont le symbole de son autorité, de sa cohésion et surtout de sa sagesse (les vieux) sont écartés par un savoir exogène qui demande aux très jeunes générations d'en être les porteurs. D'autres manuels sont plus nuancés à cet égard. Notamment, le manuel d'histoire de la classe de 3ème, écrit sous la direction d'un auteur européen, évoque la possibilité d'« étudier la tradition orale » comme source historique avec comme consigne d'y « *déceler les indices intéressants mais aussi de cerner les erreurs ou les éléments subjectifs* » (Le Callennec, 1995 : 58).

Le manuel de français de classe de troisième, dont les auteurs sont inconnus, a, lui aussi, une approche ambivalente. Par exemple, dans un chapitre, il présente une certaine réflexion sur l'art dans la culture africaine : « *Le mérite de l'art africain [est] de n'être ni un jeu, ni une pure jouissance : de signifier. […] On ajoutera également qu'en Afrique -plus qu'ailleurs- l'art participe des coutumes, des croyances, de toute la vie spirituelle des peuples dont il est la respiration profonde, le souffle de vie. C'est aussi pourquoi, il envahit toute la vie quotidienne* » (MEBA, IPAM, 1990 : 129). Mais en introduction, le même manuel déclare : « *la vraie culture est universelle et tous les horizons de la francophonie sont ici représentés*» (idem : 2) : la francophonie est une vision relativement restreinte de l'universalité. Les paratextes sont donc ambigus : ils oscillent entre un respect d'une diversité culturelle et une forme d'ethnocentrisme de classe pour reprendre l'expression utilisée notamment par de Grignon et Passeron. Les paratextes ne permettent pas ainsi de rendre intelligibles et cohérents les textes présentés dont la diversité des positionnements porte également à confusion. Par exemple, ce même manuel présente deux textes concernant les savoirs : un texte de Chinua Achebe raconte un conflit pour un espace que l'école veut transformer en potager scolaire et que le village réclame comme étant un sentier des ancêtres (p. 29). Le directeur de l'école s'exprime ainsi sur sa conception du savoir animiste *« Le but de notre école, c'est justement de mettre fin à des croyances comme celles-ci [...] il est de notre devoir d'enseigner à nos enfants de rire de telles idées* ». Parallèlement, dans un autre chapitre, le manuel présente aussi le célèbre texte de Senghor sur la prétention de l'Occident à produire une « civilisation universelle » (p. 266)[345]. Le jeune lecteur a ainsi des textes mais aussi des paratextes contradictoires concernant la valeur des savoirs locaux.

Les manuels dévalorisent dans leur contenu les savoirs locaux et il semble que les auteurs européens soient parfois plus soucieux des savoirs locaux que les auteurs africains[346]. De même, leur description des faits historiques importants en termes identitaires tels que la colonisation, la « traite des noirs », etc. semble plus crue. Ainsi, l'ouvrage coordonné par Sophie Le Callennec utilise le terme de « néocolonialisme » : « *Ces "tiers-mondistes" incitèrent les États du Nord à consacrer une partie de leur budget à l'aide au "développement" des pays du Sud. Mais l'intervention des pays du Nord dans les pays du*

[345] Extrait de Senghor, Liberté I, UNESCO, Seuil.
[346] C'est le cas aussi dans les livrets : les textes de certains religieux comme le père René Picavet, qui parlait très bien gourmantché, semblent beaucoup plus proches des logiques locales que certains textes écrits par des membres de l'association ou par des néoalphabétisés. C'est une volonté et une trajectoire différentes : le père fait la démarche de s'immerger dans la culture locale et de la retranscrire fidèlement (il est par ailleurs l'auteur du plus gros dictionnaire français-gourmantché). Les acteurs locaux font souvent la démarche inverse de sortir de cette culture vers une nouvelle culture métissée avec l'instruction scolaire et les valeurs développementistes.

tiers-monde était souvent motivée par des intérêts politiques et économiques : c'est pourquoi, on parle souvent de néocolonialisme. Les volontaires créent également des organisations non gouvernementales (ONG) pour agir directement. L'aide humanitaire a permis de secourir, dans l'urgence, des populations démunies. Mais, par une méconnaissance des réalités et des cultures locales dans les régions où elle opérait, elle a souvent abouti à des erreurs et provoqué des déceptions » (Le Callennec, 1995 : 134). On ne retrouve dans aucun autre manuel de critiques aussi acerbes de la part des auteurs africains.

Le manuel de français de CM2 dont les auteurs sont africains fait partie de mon échantillon actuel : la vie familiale et communautaire est décrite dans un texte sur trois et les savoirs communautaires sont bien évoqués : l'apprentissage familial (p. 34), les savoirs du « sorcier-guérisseur » (p. 68), les savoir-faire du chasseur (pp.76 et 88), la vie du griot (p. 200), etc. Mais aucune distinction n'est faite entre un extrait de roman africain, un extrait d'OKAPI (revue française pour les enfants), un texte de « sensibilisation », etc. Les référentiels sont donc troublés et l'enfant ne peut savoir quand il s'agit d'un texte qui lui permet d'apprendre le français et quand il s'agit d'un texte qui est censé lui apprendre un savoir. Il ne peut non plus repérer comment les savoirs locaux sont situés culturellement et socialement.

Si les manuels sont différents dans leur conception de ce que peut être une identité, une culture commune et des savoirs à acquérir, d'une façon générale, les savoirs communautaires sont niés et dévalorisés favorisant ainsi une scission entre les communautés et le milieu scolaire. Les livrets en gourmantché parviennent-ils à davantage de mise en valeur des savoirs locaux ?

4.3 Livrets et savoirs locaux

Nous avons vu combien ces livrets opéraient une sélection des savoirs et des coutumes locales[347]. Par exemple, certaines leçons de causerie proposent aux apprenants une sélection déjà opérée. C'est le cas par exemple de la fiche « *Utilisons rationnellement nos ressources* », qui se positionne contre les pratiques traditionnelles des funérailles, jugées trop dépensières (Guide de causerie en alphabétisation de la coopération Suisse, voir annexe 18). D'autres demandent aux élèves de pratiquer la sélection comme cette fiche intitulée « *Sauvegardons nos coutumes positives* ». L'objectif de la séance est double : « *Sensibiliser*

[347] Pour ne pas rentrer dans des débats liés à la question du « grand partage », je ne distinguerai pas ici les savoirs, les idéologies et les coutumes.

les apprenants sur le caractère positif de certaines de nos coutumes et l'importance de les valoriser » et « *Amener les apprenants à prendre conscience du fait que certaines coutumes méritent d'être plus valorisées et perpétuées que d'autres* ». Les critères de sélection suggérés ne sont toujours pas très explicites : « *Quelles coutumes devons-nous valoriser ? Nous devons valoriser les coutumes qui développent les valeurs de paix, de tolérance, de respect de la valeur morale et de la justice sociale, de travail et de respect d'autrui* ». La phrase de conclusion à retenir par les apprenants est : « *Valorisons nos coutumes positives afin de valoriser notre identité culturelle et nous développer* » (idem, voir annexe 19). Les livrets Tin tua (davantage utilisés dans la Gnagna) procèdent de la même manière (voir annexe 20). Le guide de causerie (ATT, 2002) propose par exemple de sauvegarder la solidarité face aux changements de la « modernité ». Et dans le *Livre d'andragogie en gulimencema*[348] (ATT, 2003), l'association propose des conseils pour la séance de causerie (voir annexe 21). Le texte est issu de travaux de groupes effectués lors d'une rencontre de travail (il semblerait que soit des *paper board* recopiés tels quels en 1988 et réédités en 2003), ce qui explique le style particulier de la fiche. Ces livrets rappellent que les enseignants ont à leur disposition des outils pédagogiques, mais on peut remarquer que ces outils sont plutôt fondés sur des sélections non explicites. Le dernier livret évoque aussi les difficultés que l'alphabétisation et les séances de causeries en particulier peuvent rencontrer sur le terrain.

Un des livrets de post-alphabétisation est un recueil de poèmes de Pierre Talenli Conbiani, ancien responsable de développement des langues locales dans l'Organisme régional de développement de Fada N'Gourma (ATT, 1997). Le dernier poème s'intitule *Nisaaliboanga*, que l'on pourrait traduire par « Négritude ». En voici quelques vers traduits :

[348] « Gourmantché » se dit *Gulimencema* en langue gourmantchée (écrit parfois *gulmencema*, Picavet, 1997).

EXTRAIT DE « NÉGRITUDE » DE P. T. CONBIANI

« […] le jour où le Blanc m'a pris pour l'école.
Ils ne m'ont pas pris, ils m'ont ravi.
Ils m'ont ravi de mon ethnie,
ils m'ont jeté au dehors. […]
Là-bas, ils m'ont appris que mon ethnie
n'est rien, ne connaît rien, n'a rien,
n'a pas d'avenir.
Là-bas, ils m'ont fait accepter que ma langue
et les cris d'un animal sont la même chose.
Là-bas, ils m'ont fait mépriser mon corps [ma couleur],
et considérer celui d'autres.
Là-bas, ils ont fait que mon cœur a vomi
le nom que ma mère et mon père m'avaient donné.
Après, ils m'ont converti,
j'ai cru en ce qui n'a pas d'espoir.
Aujourd'hui, j'ai compris qu'ils m'ont fait commettre beaucoup d'offenses.
Ils m'ont fait insulter mon père et ma mère,
mon ethnie et tous les miens.
Ils m'ont fait renier mon sang et ma langue.
Ils m'ont fait refuser les fétiches de mon ethnie
et ses arbres et tous ses médicaments.
Que voulais-je dans tout ce refus ?
J'ai tout refusé parce que le voulais une nouvelle vie […]
Quelle que soit la durée du bois dans l'eau,
il ne deviendra jamais un caïman.
C'est l'ignorance qui vous fait voir qu'une ethnie
veut devenir une autre ethnie.
Si ce n'est par ignorance, qui va laisser pour soi
et porter pour quelqu'un d'autre
jusqu'à atteindre sa sécheresse ? »

Texte 21 : « Négritude », Poésie, P. T. Conbiani, livret post-alphabétisation (ATT, 1997, 69-70, trad. libre).

L'auteur a fréquenté l'école française catholique à partir de 1945 à Fada N'Gourma puis à Ouagadougou. Il a ensuite été enseignant avant de militer pour les langues locales au sein des Organismes régionaux de développement. Ce livret de post-alphabétisation n'est peut être pas utilisé dans beaucoup de centres d'alphabétisation ou de CBN, mais il donne une idée du positionnement de Tin tua en faveur des savoirs locaux.

4.3.1 Les savoirs scolaires pour sauvegarder les savoirs locaux ?

De manière plus générale, les livrets prônent l'usage des savoirs scolaires et notamment de l'écriture pour « sauvegarder » les savoirs locaux. Un livret explique : « Chaque personne doit savoir lire et écrire en français ou dans sa langue. L'école nous aide partout et dans toute chose : pour notre santé, pour nos déplacements, pour les informations et pour les contes » (ATT, sans date : 56). A la fin du livret de CBN1 (CBN1 seconde année ou FCB), un texte intitulé « L'alphabétisation en gourmantché » explique que l'alphabétisation permet le développement de tous et la sauvegarde de la tradition. Il insiste sur le rôle de l'écriture : l'alphabétisation « a permis de ne pas perdre la tradition car nous savons que ce qui est écrit est inoubliable. Ainsi, certains notent leurs grigri, car ils ont su qu'ils pouvaient oublier. Ils les inscrivent dans leurs cahiers pour que leurs petits-fils les trouvent plus tard » (ATT, 2003a : 62, traduction libre). Le document insiste : « L'alphabétisation a aidé certains pays/villages à ne plus perdre leurs récits, leur civilisation, et leur tradition parce que c'est écrit ou que c'est dans un livre » (idem : 63). Effectivement, plusieurs personnes alphabétisées (davantage que scolarisées) m'ont expliqué au cours d'entretiens qu'ils notaient des savoirs coutumiers sur des carnets ou des bouts de papier. Les livrets proposent donc de sauvegarder les savoirs locaux ; mais ils opèrent à ce sujet une sélection non explicitée.

4.3.2 La sélection des savoirs locaux

A titre d'exemple, reprenons le texte intitulé « L'entretien des champs ». Par son usage de la langue gourmantchée, le texte se rapproche du lecteur, de sa vie quotidienne et de ce qu'il connaît, comme en témoigne par exemple le jeu de mot entre le nom du personnage principal *Luona* et le mot « pauvreté » *luoma*. Mais le schéma narratif propose clairement de laisser les coutumes pour avoir une vie meilleure (voir le tableau « Structure narrative et évocation de la pauvreté… » ci-dessus). Le rôle de « l'antagoniste » y est, en effet, joué tacitement par les techniques traditionnelles d'usage des sols et la morale finale demande un changement des habitudes et une écoute des conseils extérieurs. Les livrets oscillent ainsi entre des textes de sensibilisation pour rejeter certaines pratiques et pour en conserver d'autres. Par exemple, le manuel de seconde année de CBN1 (ou FCB) préconise : « Ne laissons pas tomber la parenté à plaisanterie » (Tin tua, 2003 : 15) tandis qu'il explique plus loin les méfaits de l'excision (idem : 24). De la même manière, le syllabaire de première année de CBN1 demande : « Ne refusons pas la culture parce que nous étudions » (ATT, sans

date : 62) ; « L'encens et les tisanes sont utiles pour notre santé » (p. 67). Les règles de ce tri ne sont pas explicites.

Par ailleurs, dans la présentation, les savoirs et les valeurs de différentes origines sont mélangés. Par exemple, le syllabaire de CBN1 (première année) propose des phrases de leçon qui reprennent parfois des règles ou des connaissances coutumières : « La causerie éveille l'homme » (ATT, sans date : 7), « La culotte d'aujourd'hui vaut mieux que le pantalon de demain » (p. 19), « Les Bunba sont de la famille des Yonli » (p.25), « Il faut souhaiter la bienvenue à l'étranger » (p.28). D'autres phrases de leçon sont liées à des savoirs ou à des règles scolaires : « Il faut que nous balayions l'école tous les jours » (p. 66), « Il ne faut pas manger en classe » (p. 72). Certaines phrases sont d'inspirations religieuses : « Ayons l'amour envers nos prochains » (p.52) ; d'autres reprennent la rhétorique développementiste : « Comprenons-nous pour le développement de notre pays » (p. 64). Certains phrases peuvent être de toutes les inspirations à la fois : « La vérité dépasse le mensonge » (p. 39). Vers la fin du syllabaire, les leçons présentent une série de phrases de diverses origines et souvent dictées par la phonétique à apprendre. Par exemple, on lit dans les phrases de la leçon 27 : « Piéla est dans la province de la Gnagna […] Brossons-nous les dents […] S'il n'y a pas d'eau, rien ne pourra vivre [, etc.] » (ATT, idem : 60). Ce mélange de valeurs et de connaissances d'inspirations hétérogènes construit tacitement une nouvelle culture (commune) à acquérir. Mais cette culture se crée selon un processus non explicite.

Nous avons vu que les programmes scolaires du secteur non formel sont faits par un groupe social restreint et que les livrets -qui ne correspondent pas toujours à ces programmes- sont aussi réalisés par une petite quantité de personnes. Rien n'indique clairement par qui, comment, et pourquoi est fait le tri entre tel ou tel savoir local. Il s'agit d'une sorte de consensus vague dans le monde des « fonctionnaires » des ONG et des ministères et de l'action de quelques-uns[349]. Sur certains sujets le consensus semble légitime et évident pour tous ceux qui ont fait des études ou ont voyagé. Mais il ne l'est pas pour les paysans qui, s'ils devaient trier eux-mêmes entre leurs savoirs coutumiers (plus rapidement que ce qui se fait au cours de l'évolution historico-sociale), ne feraient sans doute pas les mêmes choix. Des textes de néoalphabétisés sont fréquemment présents dans les livrets, mais tant qu'un travail explicite recherchant un consensus national ne sera pas fait, les tris resteront très subjectifs et aléatoires. Parmi les auteurs des manuels, on compte aussi des textes de religieux ou

[349] Nous avons vu (chapitre VII) que le traitement de la question des savoirs locaux au Burkina Faso dans les politiques et les pratiques relevait de l'engagement militant de certaines personnes mais aussi d'influences exogènes, les savoirs locaux étant parfois considérés comme une nouvelle « mode » des bailleurs de fond. Dans tous les cas, les savoirs locaux ne font pas l'objet d'un coordination nationale précise et forte.

d'observateurs étrangers qui ont écrit en gourmantché, des textes d'enseignants et surtout des textes de membres d'ONG. Nous avons vu que ces derniers sont -dans le non formel et dans le bilingue- des anciens pédagogues, enseignants ou souvent linguistes devenus « entrepreneurs de l'éducation ». En l'absence de coordination et d'explicitation de la démarche de tri des savoirs, la culture personnelle et institutionnelle des auteurs prend une certaine importance. La portée du rôle de ces individus vient également du fait qu'il n'existe pas –ou très peu- de tradition écrite dans les langues locales : la majeur partie reste à être inventée. La plupart des textes écrits en langues locales l'ont été par des religieux ou des développeurs. C'est cette histoire de l'écriture des langues locales qui crée l'occasion pour un groupe particulier d'acteurs de prendre une place considérable dans la création d'une nouvelle « culture commune » orale et écrite. Cette nouvelle culture qui cherche à associer les savoirs locaux et les savoirs scolaires est présidée par les normes développementistes. Ces normes étant en partie variables en fonction des modes des bailleurs de fonds, on perçoit d'emblée le biais introduit dans cette démarche. De plus, les modalités utilisées, pour convaincre les apprenants de changer de culture et de pratiques, ne sont pas plus explicites et homogènes que les processus de tri des savoirs.

4.3.3 L'usage des savoirs locaux pour promouvoir les savoirs scolaires

Dans le texte « L'entretien des champs », le proverbe « *Si ta tante change de mari, tu changes de parent à plaisanterie* » n'est pas présent pour évoquer les relations familiales mais pour convaincre. Les règles familiales sont de vraies obligations à suivre : le texte va chercher ce savoir local pour appuyer l'idée d'obligation de changement. Ce changement souhaité est un abandon des habitudes de gestion des champs pour y introduire une innovation technique. Ainsi, dans certains cas, la référence aux savoirs locaux est faite uniquement pour servir le sujet de la sensibilisation souhaitée.

D'une autre manière, certains textes du livret de FCB (CBN 1 seconde année) partent des conceptions coutumières et des pré-acquis des apprenants pour transformer la vision de ces derniers. Par exemple, pour convaincre de « L'importance d'une nourriture enrichie », un texte explique « Nous voyons certains aliments comme la nourriture des grands [de ceux qui ont de l'argent, de ceux qui sont importants] » (ATT, 2003a : 20, traduction libre). Il remet ainsi en cause une idée couramment répandue. Le texte suivant utilise le même procédé. Son

titre est évocateur : « Ce n'est pas la sorcellerie, c'est le manque d'hygiène[350] ». Et le texte s'attache à démonter certains arguments coutumiers avant de proposer des actions quotidiennes pour l'hygiène. Il en est de même pour le texte sur l'excision du manuel de CST qui est divisé en trois parties : ce que dit la tradition ; les conséquences ; et ce qu'il faut faire (ATT, 2000 : 10). Ce procédé est très important et rarement proposé par les opérateurs. Au sein de la sphère scolaire en particulier, les savoirs locaux peuvent être intégrés et dépassés. Ramognino[351], en faisant référence à Bouveresse, prend l'exemple du soleil : le soleil qui tourne autour de la terre est une perception juste, c'est la formulation qui pose problème. Partir de cette perception et en montrer sa justesse pour ensuite poursuivre vers d'autres éléments explicatifs permet ici une conciliation entre des éléments de savoirs détenus par la personne et de nouveaux acquis. Ainsi, l'intégration des savoirs en milieu pédagogique passe par la connaissance et la prise en compte des savoirs populaires et leur retraduction pédagogique[352].

Mais les livrets examinés ne retiennent pas toujours cette démarche : parfois, ils donnent directement des conseils à l'instar des séances de sensibilisation d'ONG. Les associations proposent généralement directement des changements d'habitudes, sans travailler d'abord avec les personnes sur leurs anciennes habitudes et encore moins sur les conceptions qui dictent ces habitudes-là. Il s'agit alors d'un dialogue où aucun n'écoute l'autre : chacun reste campé sur ses schémas logiques et comme la différence de schéma n'est pas explicitée, aucun des deux ne peut évoluer. Les conseils sont d'ailleurs parfois flous, comme c'est le cas dans un texte sur le paludisme et la diarrhée du livret de CST, qui propose entre autres -en cas de diarrhée- de manger des fruits et de prendre du Flagil sans davantage de précisions[353].

Certaines fois également, les livrets utilisent une méthode particulière qui consiste à traiter un sujet de sensibilisation sous la forme d'une historiette, à la manière du conte traditionnel en employant des expressions locales. Un texte expliquant la construction d'une école exprime bien ce procédé :

[350] *Suano ka, ku ŋangu n poadi.*
[351] Entretien privé.
[352] Voir chapitre XI (« réforme des savoirs ») pour les problèmes de mise en pratique de ces retraductions.
[353] Les fruits pourraient apporter des vitamines faisant défaut à la personne malade. Mais il faut éviter d'en prendre, car la plupart des fruits augmentent la diarrhée entraînant un risque de déshydratation. Le Flagil est un médicament qui lutte contre les amibes : il ne faut en prendre qu'en cas de diarrhées causées par des amibes, car le remède est très fort, rend malade et fragilise le foie.

TEXTE DE LIVRET : « L'UNION FAIT LA FORCE »[354]

« Le village dont les personnes se rassemblent n'échoue pas dans son travail. A Tangbaaga, les gens voulaient construire une école dans leur village. Le projet [*tuonsoanjaali*[355]] qui devait les aider a posé les conditions suivantes : avoir les gravillons, le sable et les gros cailloux ; et puis apporter 250 000 [1 250 000 CFA][356]. Ils ont cherché comment ils allaient faire pour réaliser ce travail. Pour cela, ils ont fait une grande réunion pour répartir les gens : les hommes vont ramasser les gravillons et les gros cailloux ; les femmes aussi vont porter le sable. Ils ont déterminé que chaque foyer du village de Tangbaaga allait payer cinq cent (K 500) [2 500 F CFA]. Les enfants du village qui sont des fonctionnaires vont, eux, payer mille (K 1 000) [5 000 F CFA]. Même si les journées de travail au champ étaient longues, les gens du village ont réuni tout ce qui leur avait été demandé en trente jours. Quand les aideurs sont revenus, ils furent très contents d'eux. Lorsque le travail a commencé, les femmes apportèrent l'eau et les hommes aidèrent aussi les maçons. Ils finirent de construire l'école en une année. Les aideurs ont creusé en plus pour eux un puits avec une pompe. C'est une vérité que si les gouttes s'unissent, l'eau peut emporter le bois »

Texte 22 : "L'union fait la force", texte de lecture, livret CBN1 2nde année (ATT, 2003a : 26, traduction libre).

Deux sentences encadrent le texte au début et à la fin. La présentation sous forme de petite histoire fait ressembler le texte en partie à un conte. Il s'agit en réalité d'un véritable mode d'emploi pour travailler avec une ONG. Le schéma est linéaire et progressif ; le texte représente une série d'indications à suivre.

Les livrets présentent ainsi des méthodes hétérogènes de persuasion de son lectorat : travail sur les pré-acquis des apprenants, simples séries de conseils, ou encore historiettes-modèles. D'une façon générale, ils présentent une nouvelle façon de concevoir le monde qui n'est pas exempte d'ambivalences.

4.3.4 Les ambiguïtés de cette nouvelle culture : exemple de la question du genre

Pour évoquer les ambiguïtés de cette nouvelle « culture commune » donnons trois exemples qui proposent des pistes de réflexion. Tout d'abord, cette culture est en bonne partie auto-référentielle dans le monde des développeurs. Par exemple, pour montrer l'importance de la carte d'identité, un livret raconte une historiette où c'est ceux qui ont déjà fait faire leur

[354] *Taáñoabu kan gbali tuonli* : rassemblées-bouches/ne pas/échouer/travail. *Ñoabu* signifie bouche, commandement, bord. On voit encore ici l'importance de la symbolique de la bouche et de la parole donnée.
[355] Littéralement : morceau de travail.
[356] Au village, l'argent se compte avec 5 comme unité de base. Par exemple, *Kuumu kobimuu (K 500)* signifie littéralement « Argent/cinq cents (A 500) ». Cela représente 500 multiplié par 5 (unité de monnaie) soit 2 500 francs CFA.

carte d'identité qui réussissent à obtenir un travail dans une ONG (ATT, 2003a : 17). Et de fait, nous avons souligné que les ONG créent une micro-économie locale. Ensuite, cette culture retombe forcément sur le problème de la multiplicité des ethnies au Burkina Faso. Par exemple, le syllabaire en français -destiné aux CBN et aux écoles satellites dans tous le pays-utilise essentiellement des prénoms chrétiens et musulmans, sans doute pour ne pas faire référence à une ethnie particulière : la culture commune emprunte ici nécessairement à un apport exogène. Enfin, la présence de doubles messages est forte dans les livrets. Dans leurs souhaits de métissage, les livrets sont en réalité parfois tiraillés entre des conceptions du monde et de la société incompatibles.

Prenons l'exemple de la question du genre. Dans le guide de causerie, utilisé par les enseignants dans les CBN comme en alphabétisation, deux textes sont consacrés aux relations entre les femmes et les hommes (ATT, 2002). Le premier texte se veut un réquisitoire en faveur de la promotion de la femme. Il reprend la division sexuelle de la tâche et explique que des « partenaires de l'éducation » ont vu que : « À l'hivernage, l'homme n'effectue que 4 tâches par jour, tandis que la femme en effectue 17 » (ATT, 2002 : 6, traduction libre). Le texte déplore que « la femme n'[ait] pas son mot à dire en présence des hommes » (idem). Il dénonce la sous-scolarisation des filles, la répudiation facile des femmes, la propriété exclusive des biens et des enfants par le mari : « La femme est comme une esclave [*yonbo*], il la frappe comme il veut, il lui impose les tâches qu'il veut » (idem). Il prône une collaboration mutuelle. Mais le second texte met en scène une femme… qui aide son mari dans ses tâches (ATT, 2002 : 13). Cela est fort maladroit : pour prouver « l'égalité » de la femme, le texte montre qu'elle peut exercer les travaux d'un homme (mélanger le banco par exemple). Mais les hommes ne manqueront pas d'utiliser ce type de raisonnement pour en demander davantage à leur femme.

Il est, en effet, absolument impossible pour une personne qui est « née trouver [357]» que la femme est inférieure à l'homme de changer rapidement de position. Tout d'abord -et c'est essentiel- la notion même d'égalité *n'existe tout simplement pas* dans la coutume. De fait, les personnes ne sont pas « pareilles », mais en plus, elles n'ont pas les même droits : la structuration sociale par sexe, par âge, par famille, etc. de la société gourmantchée l'interdit. Comme l'explique l'un de mes interlocuteurs masculin au sujet de la question de genre : « *Deux grandes calebasses ne peuvent être ensemble* ». C'est-à-dire que si l'homme ne

[357] Les gourmantchés disent souvent lorsqu'ils ne savent pas pourquoi certaines choses sont comme ça : qu'ils sont « nés trouver » cela. Cette expression existe en gourmantché comme en français. Elle est tellement populaire que parfois, pour désigner la coutume de son village, une personne peut dire : « c'est mon né-trouvé ».

domine pas, c'est la femme qui va dominer : il y a *forcément* une hiérarchie[358]. C'est une conception que les femmes ont également : dans les villages, les femmes conçoivent généralement l'émancipation comme un moyen de dominer l'homme et non comme une égalité de droits. La notion de hiérarchie étant tout à fait partagée entre les hommes et les femmes, il s'agit simplement de savoir qui gagnera : les hommes et la coutume, ou les femmes et les développeurs ?

Les justificatifs utilisés par les hommes pour prouver l'infériorité de la femme sont nombreux. Par exemple, dans une conversation informelle en soirée, j'expliquais à un enseignant chez qui je logeais que, dans certains foyers en Europe, on considérait qu'il n'y avait pas de chef de ménage et que les décisions se prenaient de manière commune entre l'homme et la femme. L'enseignant m'a répondu « *Mais comment vous faites avec la religion ?* ». Devant mon air interrogateur, il a précisé : « *Parce que dans la Bible, on dit que la femme est inférieure à l'homme : alors c'est un péché [de faire comme vous faites]* »[359]. La religion est ainsi fréquemment évoquée pour « prouver » les inégalités de genre. Que la justification vienne de la coutume, de la religion musulmane, de la religion chrétienne, de « ce qu'on a vu », le fait est que la notion d'égalité n'est pas prête à se généraliser dans les campagnes burkinabè, ni même en ville. Professeurs d'université et hauts responsables politiques y sont parfois polygames. Or la polygamie est symboliquement et structurellement le signe de l'inégalité entre les hommes et les femmes. Effectivement, d'une part, la réciproque (la polyandrie) est ici absolument inconcevable. Et, d'autre part, dans un foyer polygame, c'est forcément l'homme qui dirige ne serait-ce que pour réguler les conflits. Quant à l'infidélité masculine, c'est presque un droit connexe à la polygamie : « *Si mon mari va avec une autre femme, qui me dit que ce n'est pas pour l'épouser après ? Moi, je ne peux rien dire* » m'explique une femme dont le mari est polygame. La réciproque (adultère de la femme) est un motif considéré comme légitime de répudiation. Les choses ne sont donc pas prêtes de changer : même si l'action des développeurs en faveur des cadets sociaux modifie un peu la donne, leur action est souvent détournée par les hommes[360]. Les discours

---

[358] Louis Dumont a bien montré ce type de conception dans son ouvrage *Homo hierarchicus* (1966).

[359] Je lui ai demandé quels étaient les passages de la Bible où il était dit qu'il fallait considérer sa femme comme inférieure… la discussion a duré des heures sur la question de l'exégèse, notion qui était d'ailleurs inconnue aux enseignants et à l'enquêteur présents.

[360] Les développeurs burkinabè sont souvent des hommes et détournent eux-mêmes les actions et le discours venu d'Occident. Ils prônent par exemple la lutte contre l'excision devant les bailleurs, pour obtenir le financement d'un projet qui va assurer leur salaire, et ensuite envoient dans un village un animateur faire une sensibilisation contre l'excision, alors que cet animateur a fait exciser ses filles et ne semble pas le regretter. Les paysans peuvent aussi autoriser par exemple leurs femmes à aller prendre dans une ONG du micro-crédit censé destiné à des activités génératrices de revenus et le récupérer ensuite pour des dépenses personnelles. Autre

développementistes sont également déformés à leur profit. Un animateur d'alphabétisation d'une trentaine d'années raconte à ce sujet : « *Non, mais nous, on n'est pas contre les nouveaux textes : cela nous permet de ne pas payer de grosses dotes et que la femme participe aux dépenses du ménage ».* Les enseignants -tout comme la plupart des hommes au contact des textes du droit de la famille et de la femme- réagissent ainsi : ils utilisent les aspects qui les favorisent tout en maintenant la pression coutumière sur leurs femmes. Ils ne les épousent d'ailleurs généralement pas administrativement pour ne pas avoir trop de devoirs et de tracas en cas de répudiation. Certains hommes réagissent différemment et certaines femmes prennent effectivement du pouvoir au travers des projets de développements (formations, responsabilités dans les groupements, etc.). Mais beaucoup de femmes, acquises au principe de hiérarchie, ont intégré l'idée que c'est la femme qui est inférieure à l'homme. La majorité des hommes restent également certains de cette « vérité ».

C'est ce qui ressort des livrets en gourmantché : en dehors des textes de sensibilisation sur la question, on remarque que les contes choisis par le livret de CBN2 première année (utilisé aussi en CST) comportent beaucoup de préjugés sexistes. Les contes et les devinettes sur ces thèmes ont tous été racontés par des hommes, comme l'indiquent leurs noms dans le livret. La devinette de « L'homme et ses quatre femmes » a pour question centrale : « quelle femme l'homme doit-il répudier ? » (ATT, 2000 : 67). Le conte « Il faut craindre la mauvaise femme » met en scène une répudiation « justifiée » par l'incapacité de la femme à garder un secret et par sa méchanceté. Une des questions à la fin du texte demande : « Est-ce bien que tout homme juge sa femme avant de décider [de la répudier] ? ». La répudiation n'est pas remise en question mais simplement sa procédure. Une autre devinette mettant en scène trois prétendants a pour question finale : « A qui des trois appartient [*diedi*] la fille ? » (idem : 70). *Diedi* signifie dominer, maîtriser, administrer, gérer.

De la même manière, le syllabaire en français fondamental véhicule beaucoup de préjugés. A titre d'exemple, j'ai relevé les actions attribuées aux personnages féminins et masculins dans la première moitié du livret (pages 1 à 31) :

---

exemple : un paysan laisse sa femme devenir responsable d'un groupement et voyager jusqu'à Fada N'Gourma. Cette femme qui a été bien formée notamment au planning familial continue à faire un enfant tous les deux ans. Elle finit par expliquer que c'est une condition posée par son mari. Effectivement, une femme en grossesse ou qui allaite ne peut être approchée par un autre homme : le rythme de deux ans correspondant à la période de sevrage, le mari s'assure de la fidélité de sa femme, même si celle-ci voyage. Le mari, en autorisant la femme à s'émanciper d'un côté (formations, responsabilités, voyages), lui pose de l'autre une grosse contrainte : celle de s'occuper en permanence d'un enfant en bas âge. Françoise Héritier a montré que le contrôle par les femmes de leur reproduction était le premier pas nécessaire à leur émancipation (1996). D'une manière générale, la perception de la valorisation de la femme reste toute particulière au Burkina Faso : à Bobo Dioulasso, un rond-point est appelé « Place de la femme »… une statue dorée y représente une femme la tête baissée en train de balayer.

L'ÉVOCATION DIFFÉRENTIELLE DES GENRES DANS UN LIVRET

	Évocation des femmes	Évocation des hommes
Fonctions filiales	est la mère de (évoqué 2 fois), aide sa mère, entend les enfants donne de l'aspirine, mène Fidel à la gare	_
Activités réalisées	lave la banane trait le lait, va prendre de l'eau ramène un seau d'eau place les noix de Karité, va au jardin et ramène des oranges, fait un jus montre son talon, sort dans la cour lance une balle à Alice vend des bancs	sème le mil, sèmera le mil, vont au champ va vite au champ, ramasse des noix regarde le mil et le riz, ira à la pêche est près de l'étable (2), près de la moto a peint le mur de l'école est à la gare, est près de la gare a éteint l'incendie va à Pama va à la fête, mène ses amis à la fête se lève, lève la tête pédale vite, gâte le vélo a lavé le vélo et la moto (4) est venu, joue, a dormi bois le jus, se couche, s'endort habite loin de l'école est bon élève
Possession	a un bon parfum, a une bougie le bic de Céline, la figure de…	a une moto (2), une pipe, un vélo, des lapins, des bêtes le béret et le képi de (2), le gobelet et le képi de le képi et le bic de le cou de
État, réactions (enfants)	a mal, est malade (3), pleure (2)	a mal (2), est malade (2), a mal, est tombé, tousse
Petits textes avec personnages féminins /masculins :	« Ce matin, Pauline s'est levée très tôt, sa mère lui a donné un seau et Pauline va au marigot. En route, Pauline passe au milieu d'un troupeau de bœufs. Elle a peur des taureaux mais elle aime les veaux. Enfin, elle arrive au marigot. Elle ramène de l'eau pour que maman prépare le tô » p. 27 « Après le marigot, Pauline se rend au marché. Elle achète des arachides et des choux à la marchande de légumes. Maintenant elle rentre pour que maman prépare la sauce. Son frère Charles et papa vont au champ chaque matin. Mais le dimanche prochain, Charles ira à la pêche » p. 30	« Un bon élève. Antoine a sept ans. Il habite loin de l'école. Mais Antoine est un bon élève. Chaque matin, il va vite au champ. Il ramasse des noix de karité et du bois mort pour sa maman. Ensuite, il lave et le voilà sur le chemin de l'école. Il arrive chaque fois à l'école à l'heure. A midi, sa mère place les noix de karité dans un coin de la cour » p. 28 (situé dans le livret en face du texte de Pauline)
Évocations mixtes		
René et Aline sont de bons élèves, ont le vélo de papa		

Tableau 12 : Évocation du genre, livret CBN1 , 3ème année (relevé effectué à partir d'ATT, 2004 : 1-31).

Les hommes sont beaucoup plus présents dans le syllabaire de manière générale. Ils possèdent davantage de choses que les femmes. La division sexuelle de la tâche est strictement respectée. Les femmes sont définies par leurs relations familiales plus que les hommes. Elles sont essentiellement occupées à des tâches ménagères. A titre d'exemple, on remarque deux textes mis en regard sur une double page : Pauline va chercher de l'eau et Antoine va à

l'école. Contrairement à ce que la plupart des programmes préconisent, des activités communes aux deux sexes, qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants, sont très rarement décrites.

La division sexuelle et la « valorisation différentielle de la tâche » sont présentes dans la société[361]et se retrouvent de la sorte dans ce livret. C'est le cas dans tous les manuels et livrets pédagogiques du monde à différents degrés. Par exemple, Annie Decroux-Masson l'a bien montré pour la France dans son ouvrage intitulé « *Papa lit, maman coud…* » (1979). Et Adama Ouédraogo l'a souligné pour les manuels de lecture classiques au Burkina Faso (1998). Mais on aurait pu attendre de ses livrets -dont une des missions explicites est de revaloriser le statut de la femme- qu'un effort de vigilance soit davantage fourni sur le sujet.

Ainsi, la culture développée dans les livrets est très attachée au monde du développement mais ne résout pas deux problèmes fondamentaux. Tout d'abord, comment allier savoirs locaux et savoirs scolaires tout en forgeant une culture nationale dans un pays où il existe une soixantaine d'ethnies ? Ensuite, comment lier ou métisser des savoirs et des valeurs incompatibles ? Par exemple, comment proposer la notion d'égalité entre les hommes et les femmes dans une société où la hiérarchie sociale est une règle incontournable, sans transformer ses fondements sociaux ? Si ces fondements sont à modifier, qui peut légitimement et concrètement le faire ? Quelles conséquences la restructuration sociale a en termes de transformation des savoirs locaux ? Et que peut-on appeler « savoirs locaux » dans une société transfigurée ?

Phénomène sans acteurs (dans les manuels), fait social total (dans les contes), figure antagoniste de « développement » (dans les livrets), la pauvreté est représentée selon des schémas sociaux bien différents dans les différents supports. Une analyse plus approfondie de ces supports pédagogiques (fondée sur la prise en compte des savoirs liés au texte et de leur logique interne, sur l'étude de la polysémie et sur l'analyse de la situation d'interlocution) permet de montrer également que les outils pédagogiques ont des rapports au savoir différents. Le conte présente un rapport au savoir fondé sur la logique de la parabole ; le manuel met l'accent sur des techniques et des valeurs morales à acquérir ; tandis que le livret propose une sensibilisation pour l'action. À propos de la logique « de la parabole » –pour reprendre l'expression de Nicole Ramognino-, soulignons que ce que montre, entre autres, ce chapitre, c'est la manière dont des support –comme le conte- qui paraissent très éloignés d'une démarche scientifique sont porteurs de démarche heuristique (on rejoint ici la question

[361] La « valorisation différentielle de la tâche » est une expression empruntée à Françoise Héritier (1996).

du statut épistémologique des savoirs locaux). La parabole permet une distanciation du réel et met en position de recherche sur le réel. Ce dernier est présenté comme une énigme à comprendre, tout comme d'autres pourraient le présenter comme une équation à résoudre. L'énigme a la particularité d'être multidimensionnelle, c'est-à-dire de faire appel à plusieurs dimensions du réel : politique, économique, sociale, culturelle, mais aussi naturelle, surnaturelle et artistique. Elle possède également la caractéristique de proposer un travail par approfondissement, c'est-à-dire de percevoir en même temps ou successivement plusieurs dimensions de la même réalité. À ce niveau, le symbole et l'analogie jouent un rôle important tout comme le concept et la déduction dans d'autres formes de pensée. On a ici des indications sur le rapport au savoir d'un point de vue cognitif.

En ce qui concerne la dimension plus sociale du rapport au savoir, une analyse de contenu approfondie donne également des indications. On remarque en particulier que les manuels et les livrets font des usages différents des savoirs locaux : oubli, dénigrement, valorisation ou réforme. L'oubli et le dénigrement sont souvent présents dans les manuels scolaires de l'école classique. La valorisation (parfois doublée d'une certaine folklorisation) et la réforme se retrouvent davantage dans les livrets pédagogiques des dispositifs utilisant la langue locale. La réforme se fait alors dans une optique développementiste qui met en exergue les aspects techniques et les utilisations pratiques des savoirs locaux sélectionnés[362]. Cette pratique de sélection et de réforme se fait au profit d'une nouvelle culture (distincte de celles proposées par les manuels et les contes) créée par des ONG productrices de livrets. D'une manière générale, ni les livrets ni les manuels ne confèrent de statuts épistémologiques clairs aux différents savoirs locaux utilisés. Ils n'évoquent également jamais la logique ou le processus cognitif qui président à l'élaboration des savoirs locaux qu'ils décrivent. Ils réutilisent tout simplement des savoirs en les replaçant dans des grilles cognitives exogènes qui se veulent scientifiques et cartésiennes.

Conclusion

Depuis les années 90, les orientations internationales et nationales posent moins la question de la valorisation des savoirs locaux de manière sociale et politique mais plus de façon technique : les savoirs locaux doivent aider au développement et à la qualité de

[362] En proposant tantôt des textes de lecture qui valorisent certaines coutumes et certains savoirs et tantôt des textes de sensibilisation présentant des savoirs locaux réformés, ils présentent une démarche plus complexe et plus ambiguë que celles des banques de données de savoirs locaux de la Banque mondiale qui dépouillent et transforment, eux, de manière méthodique les savoirs locaux (Agrawal, 2002).

l'éducation. Mais d'importantes questions sociales et politiques subsistent comme en témoigne le problème des langues locales à l'école. Aujourd'hui, les programmes scolaires des différents dispositifs incitent tous –à leur manière- à la valorisation des savoirs locaux mais ce processus de valorisation n'est pas réellement coordonné. La politique éditoriale nationale concernant les outils pédagogiques est encore à un stade embryonnaire, en particulier pour le secteur non formel. Par ailleurs, il n'existe pas de corpus conséquent de textes écrits en langues locales en raison de l'histoire linguistique du pays. Ces deux éléments donnent une importance considérable aux producteurs de livrets en langues locales : un petit nombre de personnes, fortement marquées par une culture « développementiste », déterminent aujourd'hui ce qui doit être la nouvelle culture métissée des apprenants. Les écoles non formelles et les écoles bilingues ne touchent encore qu'un faible nombre d'apprenants, mais cette situation peut se renverser si le bilinguisme est généralisé à l'école primaire.

L'opposition « éducation communautaire-savoirs locaux » *versus* « école-savoirs scolaires » doit être transformée en triptyque en ajoutant le secteur « éducation bilingue et non formelle-savoirs supposés métissés ». Il développe de manière non régulée un nouveau corpus de savoirs éducatifs censés métisser savoirs scolaires et savoirs locaux. Avec les écoles bilingues et le secteur non formel, le monopole de définition des savoirs est fragmenté entre l'État, certaines entreprises privées, le tiers secteur (ONG, associations) et les bailleurs de fonds qui influencent certains de ces acteurs. La diversité de ces acteurs introduit une diversité des rapports au savoir. Dans la Gnagna, les enfants peuvent ainsi potentiellement être initiés au rapport au savoir communautaire proche de la logique de la parabole, à celui diffusé par les manuels, plus préoccupé par des aspects techniques et moraux ou à celui suggéré par les livrets, orienté vers les logiques d'actions de développement. Mais les supports ne se contentent pas de suggérer une approche cognitive spécifique du monde, ils statuent généralement aussi (quoique de manière informelle) sur l'intérêt et la valeur des autres savoirs. Ainsi, les manuels continuent à nier ou à dévaloriser les savoirs locaux. Les livrets proposent, eux, un métissage comprenant des phénomènes de valorisation, négation ou transformation des savoirs locaux.

On ne peut cependant déduire directement ni de l'analyse des conditions de production des programmes et des manuels, ni de l'examen de leurs contenus ce qui se passe réellement en classe tant d'un point de vue cognitif que social. C'est, en effet, dans les pratiques de transmission et de mobilisation des savoirs qu'il est possible d'activer et de matérialiser des processus de domination ou au contraire de conciliation des différents savoirs.

QUATRIEME PARTIE

TRANSMISSION ET MOBILISATION DES SAVOIRS

Les savoirs scolaires pensés par les politiques et les pédagogues subissent sur le terrain diverses transformations dictées par les conditions de transmission des savoirs ainsi que par les dynamiques des enseignants et des apprenants tant au quotidien que dans leurs parcours de vie. J'examinerai donc ici plus particulièrement le savoir en situation sociale, le savoir en acte. Dans un premier temps (chapitre X), nous verrons la place de l'école et des enseignants au village car ces éléments influencent la propension des instituteurs à une pédagogie active en classe (indispensable à la valorisation des savoirs locaux). Et nous analyserons les pratiques de pédagogie active dans les différents dispositifs scolaires. Ensuite (chapitre XI), nous verrons comment les évocations directes des savoirs locaux par les enseignants, les usages des langues et la structuration pédagogique de la tâche contribuent à une prise en compte plus ou moins forte des savoirs locaux et à une modification du rapport au savoir. Enfin (chapitre XII), nous sortirons de l'école pour comprendre ce que les anciens apprenants pensent de leurs parcours d'apprentissage. Comment les choix de scolarités et de formations s'opèrent-ils dans la Gnagna ? Le rapport au savoir varie-t-il simplement en fonction d'une scolarité plus ou moins longue ? Quels rapports au savoir et au raisonnement sont construits par ces parcours hétéroclites ?

CHAPITRE X : PLACE DE L'ÉCOLE AU VILLAGE ET PÉDAGOGIE ACTIVE

Bien souvent les ministères, les ONG et autres opérateurs impliqués dans les projets éducatifs n'appréhendent les questions didactiques que sous leur aspect technique. En quelque sorte, ces acteurs se préoccupent des performances, mais rarement des causes sociales de ces performances. Par exemple, dans son *Guide pour l'encadrement pédagogique* destiné aux superviseurs de l'école classique, le Ministère développe un discours sur la « qualité de l'éducation » (MEBA, 1999)[363]. Le texte place l'enseignant au coeur du dispositif et incite les inspecteurs à analyser la pédagogie en classe et les relations entre l'école et le milieu. Mais dans la grille de l'encadreur, aucune case n'incite le superviseur à s'informer sur les conditions de vie de l'enseignant (son logement, ses relations avec l'équipe, le village, sa formation continue, etc.)[364]. De même, sur le sujet des relations entre école et milieu, la grille propose de relever l'existence ou non d'une série d'activités (visites des parents, plans

[363] Il déclare remettre la question des « rendements » au premier plan car « Les nombreux "déchets" produits provoquent quelques pertes de confiance en l'entreprise-école » (MEBA, 1999 : 4).
[364] Alors que d'autres renseignements concrets sur l'école sont demandés. Voir grille annexe 23.

d’action école-communauté, activités péri-scolaires, etc.). Or ces activités n’existent ou ne fonctionnent généralement pas ; et aucun espace n’est laissé pour des questions qualitatives sur les dysfonctionnements des relations école-milieu. Pourtant, la place accordée par les villageois à l’école et à l’enseignant, les relations qu’entretient l’enseignant avec le village, sa formation, son suivi et ses conditions de vie sont d’une importance capitale pour sa capacité à appliquer une pédagogie active et pour sa disposition à valoriser les coutumes et savoirs locaux. C’est ce que nous allons voir.

1 Écoles et milieu

L’historique de l’institutionnalisation de l’école ayant déjà été examiné, il s’agit ici de montrer comment aujourd’hui, les écoles[365] sont situées socialement dans les villages gnagnalais et quelle place est accordée à leurs enseignants. Je ne propose pas une analyse exhaustive, mais je vais rappeler quelques points majeurs grâce notamment aux propos de mes interlocuteurs. J’insisterai sur les perceptions des enseignants, car c’est à partir de leur vécu qu’ils sont plus ou moins enclins à exercer une pédagogie active et éventuellement à laisser de la place aux savoirs locaux dans leurs cours. Certes, les élèves peuvent -quelle que soit la situation- mobiliser dans les cours les savoirs locaux qu’ils maîtrisent. Mais, la pédagogie étant généralement coercitive, la volonté de l’enseignant reste majeure dans l’utilisation ou non de ces savoirs. Je développerai donc le point de vue des familles et des élèves davantage ensuite, lorsque j’aborderai la question des stratégies de scolarisation et celle des parcours de vie des apprenants.

1.1 Les écoles au village : entre attirance et rejet

Les modalités de mise en place (selon les différents dispositifs), sa situation géographique, sa perception par les villageois, ses modalités de gestion et sa différence de statut sont des éléments essentiels à la compréhension de la place des écoles au village.

[365] Je travaille dans ce chapitre sur les perceptions des villageois : j’utiliserai donc parfois l’expression « les écoles » pour évoquer écoles et centres de formation car les villageois font généralement peu de distinction entre les deux.

1.1.1 L'arrivée des écoles : de fausses méthodes participatives

Dans la plupart des villages de la Gnagna, les écoles sont récentes : le nombre d'écoles primaires classiques a triplé depuis le début des années 90 et celui des autres écoles non formelles et bilingues s'est accru à un rythme plus grand encore. Les villageois de tous âges racontent donc facilement comment *cogu* (« l'école » sans distinction de dispositif) est arrivée dans leur village. La plupart du temps, il s'agit de la planification de l'État ou des différents opérateurs[366]. Certains villages ne demandent pas d'école mais sont « ciblés » par les programmes des décideurs. D'autres demandent « une école » aux interlocuteurs avec lesquels ils sont en contact : Le secteur d'intervention de ces interlocuteurs détermine souvent le type d'école qui leur sera fournie (classique, bilingue, CBN voire même centre d'alphabétisation alors que c'était une « école pour enfants » qui était souhaitée)... Dans tous les cas, les décideurs concernés réuniront le village et lui feront élaborer une demande « participative ». Ils exigeront de former, si cela n'existe pas déjà, un groupement ou un comité pour les centres d'alphabétisation ; ou encore une Association de parents d'élèves (APE) ou une Association de mères d'élèves (AME)- pour les écoles destinées aux enfants.

Les modes de planification des différents opérateurs et services obéissent à certains critères logiques mais ne sont pas encore -malgré certains efforts- harmonisés entre eux. Ceci est particulièrement visible dans le cas des centres d'alphabétisation. Certaines ONG non spécialisées dans l'éducation placent les centres d'alphabétisation dans les villages où ils « ont des groupements ». Ces ONG font effectivement créer des groupements (d'hommes, de femmes ou mixtes) pour organiser socialement la réalisation de leurs projets techniques (maraîchage, micro-crédit, pharmacie villageoise, etc.). Après un certain temps, les ONG se rendent compte qu'il est nécessaire d'alphabétiser leurs groupements pour viabiliser leurs activités ou bien perçoivent l'opportunité de financements en formation. Sans souci de répartition géographique, chaque opérateur ouvre alors des centres dans les villages des groupements, pour continuer d'exercer dans « ses » zones d'intervention. Par ailleurs, les opérateurs -même ceux qui sont spécialisés dans le domaine éducatif- cherchent généralement à intervenir là où ils sont presque assurés du succès et délaissent les zones difficiles. Ainsi dans la Gnagna jusqu'en 2004-2005, il n'existait pas de centres d'alphabétisation dans le département de Thion, tandis que, par exemple, le seul village de Kouri, situé dans le

[366] En milieu rural, il s'agit essentiellement d'ONG.

département de Piéla, avait cinq centres d'alphabétisation[367]. En ce qui concerne les écoles classiques, les ONG peuvent également construire des bâtiments (classes, logements des maîtres, latrines, forages…) dont L'État se chargera ensuite avec la mise en place de l'équipe éducative, le suivi, les fournitures, etc. Là aussi, la coordination et la planification géographique sont loin d'être simples.

Pour les emplacement des écoles bilingues et non formelles, la « demande locale » d'école est bien souvent provoquée. Parfois, un groupement dynamique sollicite une école. C'est le cas du village de Kankansi où il existe déjà une école classique et où un groupement SIM a demandé « une école pour les adultes ». Le CBN2, qui existe désormais, présente des élèves très motivés qui viennent parfois de loin pour assister aux cours. Ils incitent le maître à rester malgré les difficultés du terrain (E 103). Mais ce type de groupements pré-existants et dynamiques est rare. Pour les écoles bilingues, il s'agit pour l'instant dans la Gnagna d'écoles classiques que l'on transforme. Dans le cas des deux écoles existantes (une à Piéla et l'autre à Bilamperga), les écoles ont été choisies de l'extérieur comme le montre cet extrait d'entretien avec un maître chargé de la classe bilingue à Piéla : « - *Ils ont ciblé Piéla et sont venus regrouper les parents d'élèves qui ont accepté - Pourquoi ont-ils accepté ? – Ce sont les mêmes conditions que dans les écoles classiques : il y a les vivres Catwell, les inscriptions, les fournitures…* » (E 107). Les parents d'élèves -même ceux qui habitent dans les chefs-lieux de départements- ne savent généralement pas très bien ce qui se fait à l'école : ce qui leur importe ce sont surtout les conditions d'inscription et le taux de réussite au CEP. D'emblée, on voit que la place accordée par les villageois à l'école est particulière : lorsqu'elle est acceptée, l'école a pour mission essentielle le prestige du village et la promotion sociale de ses enfants. Mais l'école n'est pas toujours acceptée facilement, c'est ce que montrent les emplacements fonciers qui lui sont concédés.

[367] Ceci se conjugue avec des stratégies locales : il peut arriver que plusieurs groupes de femmes en rivalité demandent chacune « son école » (son centre d'alphabétisation) (E 197). Ces superpositions de centres créent des concurrences entre opérateurs : parfois, les apprenants abandonnent leur centre d'origine pour partir où les centres sont gratuits, où sont données des fournitures et où il existe du petit mobilier, comme des bancs pour s'asseoir (E 177).

1.1.2 L'emplacement des écoles : proximité du village et écoles « hantées »

Les cours d'alphabétisation sont dispensés soit dans des hangars de paille soit dans des bâtiments préexistants, par exemple dans des banques de céréales jamais utilisées, mais aussi et surtout dans des églises comme le montrent les photos suivantes.

PAILLOTE ET ÉGLISE ABRITENT DES CENTRES D'ALPHABÉTISATION





Photo 9: Centre d'alphabétisation de Diepiendounli (2006)
Photo 10 : Centre d'alphabétisation de Kouri (2006)

Sur la première photo, le centre de Diepiendouli dans le département de Bogandé est un hangar : situé un peu à l'écart des concessions, il en reste néanmoins proche. Il est intégré à la vie du village : le hangar sert en même temps de lieu de stockage de paille, visible sur le toit. Sur la seconde photo, le centre près de Kougri (département de Piéla) est placé dans une église en banco (pisé local), située à une distance respectable des cases que l'on distingue à droite. D'une façon générale, les centres d'alphabétisation sont intégrés aux villages : ils sont soit proches des concessions, soit associés à un lieu de vie pré-existant, comme l'église, dont l'emplacement a son histoire propre.

Les écoles pour enfants, en revanche, sont généralement construites bien à l'écart du village, sur des emplacements concédés par le chef de village, en accord avec ses « ministres »[368] dont fait partie le chef de terre ; et en concertation parfois avec le délégué villageois si celui-ci a du pouvoir dans la localité concernée. Le bâtiment, construit « en dur »,

[368] Ministres : voir l'organisation-type d'une chefferie chapitre IV.

est symboliquement très important : il fait à la fois peur[369] et envie. Il représente l'institution administrative et les Blancs. Ces derniers restent synonymes pour les villageois d'inconnu et de répression, d'une part ; de modernité et de promotion sociale, d'autre part. Toutes les premières écoles construites dans la Gnagna l'ont été sur des cimetières ou des lieux considérés comme hantés par des génies. C'est le cas par exemple de la première école de Piéla, mais aussi d'écoles plus récentes comme celles de Tangay (école classique, 1984-1985) et de Kodjoani (CBN1, encore plus récente). Selon un enseignant de l'école de Tangay, « *L'école existe depuis 1984-85, elle a été mise à côté d'un cimetière, un endroit dangereux laissé comme ça… Mais depuis, il y a eu une grande sensibilisation, les villageois ont même demandé des cours du soir* » (E 119). Dans le cas de Tangay comme de nombreux autres villages, le fait de donner à l'école un emplacement considéré comme dangereux est une manière de ne pas opposer un refus frontal aux « Blancs » qui sont venus (les Burkinabè travaillant dans les administrations et les ONG sont considérés comme des Blancs) tout en s'assurant que la présence de l'école ne durera pas (les enseignants auront peur, les esprits « gâteront » l'affaire, etc.). Cette disposition d'esprit peut changer après plusieurs années d'activité scolaire, comme c'est le cas à Piéla, particulièrement dynamique en matière éducative : la première école avait été placée près d'un cimetière ; mais aujourd'hui, le chef-lieu ne comporte pas moins de quatre écoles primaires qui fonctionnent.

Dans le cas de Kodjoani, la question est complexe. Officiellement, le fait scolaire a commencé avec un centre d'alphabétisation, qui y a été implanté et qui aurait bien fonctionné. Les villageois se seraient mobilisés pour demander une école et un CBN1 aurait été construit. Mais l'emplacement concédé au CBN1 est considéré comme « hanté » par les villageois et le village connaît de nombreux conflits, comme l'explique un instituteur ayant enseigné à Kodjoani : « *L'habitat est dispersé, c'est un ancien hameau de culture. Le village ne s'entend pas, il y a deux chefs ; et le village est divisé entre catholiques et protestants […] C'est un milieu très rural, les gens pensent que [l'emplacement de l'école] est un lieu hanté. Il y a des bruits sur les toits. Tous les soirs, une fenêtre de l'école s'ouvre à 18h30 toute seule – Vous avez constaté cela vous-même ? – Oui […] et il y a même une fenêtre qui a pris feu dans un logement […] - Et est-ce qu'il y a aussi des écoles classiques qui sont hantées ? – Oui, mais dans le classique, on ne force pas le maître à rester. Ici, les maîtres tombent malades : des*

[369] Des adultes peuvent se sentir inquiets, par exemple si on ferme sans les prévenir la porte d'un bâtiment « en dur » où ils se trouvent (pour une réunion ou pour prendre une photo). Les portes des églises et des bâtiments « en dur » restent toujours ouvertes en raison des allers-retours des participants, de la luminosité, mais aussi de ce type de perception.

maux de ventres, des choses viennent appuyer la nuit sur leurs ventres – Et vous, comment vous faites pour rester ici ? –Moi, je suis protestant, les protestants du village viennent prier dans la maison et dans l'école pour les exorciser » (E 123). J'ai interrogé à nouveau cet enseignant six mois plus tard. Comme il était désormais affecté dans une autre école proche de la ville, je lui ai posé des questions plus dubitatives sur le lieu de sa précédente affectation : ne croyait-il pas que la réputation du lieu faisait penser certaines choses aux enseignants ? Ou bien encore que des villageois faisaient du bruit pour faire fuir des enseignants qui n'auraient pas pris un bon parti dans les conflits du village ? Il m'a répondu : « *Non, ce n'est pas quelqu'un qui active [les génies] à l'école. Le lieu est comme ça, mais comme ils ne s'entendent pas, ils ne peuvent pas s'en débarrasser ensemble* » (E 169). Ainsi, cet instituteur, qui a grandi en ville à Fada N'Gourma, se montre affecté par les conflits du village et considère, lui aussi, que le lieu de son exercice professionnel est hanté. Les villageois, quant à eux, semblent rejeter l'école, tout en la désirant.

Un autre extrait d'entretien confirme cette ambiguïté : « - *Pourquoi les habitants choisissent un lieu hanté pour l'école, alors qu'ils vont forcément y envoyer leurs enfants au moins au début ? – [...] Ils veulent avoir le bâtiment sans envoyer les enfants – Et maintenant que les enfants y sont… ils n'y envoient que les filles alors ? – Non, ça [s'il y a plus de filles que de garçons à l'école] c'est parce qu'il y a plus de filles au village*[370] » (E 123). Ce qui est intéressant ici, c'est l'idée « *d'avoir un bâtiment sans envoyer les enfants* ». Pour François de Charles Ouédraogo, les banques de céréales servent souvent de bâtiments de prestige, d'« organe d'intermédiation » pour capter l'aide extérieure (Ouédraogo, 2004). Il en est de même pour les écoles et les centres d'alphabétisation. Dans le village d'Hatéry par exemple, les villageois semblent porter un réel intérêt à l'école. Bien que je leur ai expliqué auparavant que je n'étais en visite que pour une étude et non pour un projet, lors de ma première visite, un responsable est arrivé, au milieu d'un cours que j'étais en train de suivre, pour m'offrir un poulet. Lors de ma seconde visite, le chef que j'avais salué envoie chez le maître chez qui je loge une délégation de 21 hommes du village pour demander une autre classe. Nous discutons une heure où ils présentent des arguments en faveur d'une école. Je demande donc au maître pourquoi s'ils semblent désirer une école, ils ne lui construisent pas un hangar[371], et comment ils peuvent penser en même temps qu'il ne se passe rien à l'école (comme en avaient

[370] A chaque fois qu'une question de genre doit être contournée, l'argument (fallacieux) du nombre sort dans les entretiens (Pourquoi la polygamie ? C'est parce qu'il y a plus de femmes, il faut donc bien les marier, etc.).

[371] Un hangar en paille : ce sont les villageois qui disposent des matériaux et qui sont censés participer ainsi à l'effort de scolarisation, en aidant le maître.

témoigné certaines conversations[372]). L'instituteur répond : « *Le délégué [de l'APE], il cherche juste un bâtiment – Vous êtes sûr ? - Oui, un bâtiment pour qu'on dise tel village a ça et ça. Mais ils s'en foutent qu'il y ait des enfants dedans, que ça serve. – C'est peut être pour dire aussi que c'est lui [le délégué] qui a amené cela ? - Oui. Et si on construit ici, je suis sûr que la première année, ça va aller, puis ensuite il y aura moins d'élèves […] Ici, il y a un marché avec presque rien et qui ne change pas d'un jour à l'autre. Deux ou trois forges mais qui ne marchent pas. Une banque de céréales qui ne marche pas : elle ne sert qu'à entreposer les objets de certains commerçants. Pas de maraîchage…* » (E 156). Bien que les propos des enseignants puissent parfois être accentués par une certaine amertume liée à leurs conditions de travail, la constatation de l'usage des écoles comme bastion symbolique n'est pas rare. Un coordinateur d'alphabétisation explique ainsi l'histoire de deux villages en concurrence : le premier village ayant « gagné » un projet « piste rurale », le second voulait à tout prix avoir son centre d'alphabétisation. Le conflit est devenu tellement fort qu'il a fallu que le maire du département apaise les parties prenantes et qu'un centre d'alphabétisation soit réalisé dans chacun des villages (les habitants refusant de faire un centre commun aux deux villages).

A la fois rejeté et désiré, le bâtiment scolaire – surtout s'il est « en dur »- est d'une grande importance pour le village. Il est mis à l'écart, mais il sert de fanion au village, comme c'est le cas de l'unique classe construite à Hatéry (CBN1) et du logement de son maître, visibles sur les photos ci-dessous.

EMPLACEMENT D'UN CBN1 : L'INSTITUTION ET LE VILLAGE



Photo 11 : CBN1 d'Hatéry (2005)
Photo 12 : Logement de l'enseignant du CBN d'Hatéry (2005)

[372] « *Tu ne peux pas être fatigué, tu ne fais que causer avec les enfants* » s'entend dire l'instituteur.

La première photo montre l'école située au nord du village et un chemin de pierre balisé expressément pour elle. Le cliché est pris en fin de journée : à gauche, les élèves chantent l'hymne national avant de baisser le drapeau Burkinabè. La seconde photo montre le logement de l'enseignant situé non loin de l'école : c'est le second bâtiment « en dur » du village. L'enseignant y habite seul, il n'a pas de hangar ni de latrines (il doit donc faire ses besoins « en brousse ») mais seulement une vieille douche extérieure en banco que l'on distingue à droite. Cette configuration d'une école et d'un logement situés à l'écart du village est la situation majoritaire des écoles classiques, sauf que d'ordinaire les écoles classiques (comme les autres CBN) possèdent plusieurs classes et donc aussi plusieurs logements d'enseignants. Certains enseignants trouvent cette situation d'extériorité bénéfique, comme l'explique un enseignant de Liptougou, chef-lieu de département : « *Habiter à l'écart, c'est bien parce que quand il y a un problème, tu peux mieux toucher la mentalité [des gens]. Après la chefferie, on vient insulter le préfet. Après le préfet, c'est l'inspecteur et moi. Je garde une distance pour avoir de l'autorité. Je fréquente tout le monde, mais les gars savent qu'il peut y avoir une distance* » (entretien en français).

Dans de rares cas, les bâtiments en dur des enseignants sont placés dans le village. C'est la situation de l'école de Sorgo (CBN1), comme l'explique un jeune originaire du village : « *D'abord, il y a eu l'alphabétisation, ensuite l'école. Les habitants ont construit les logements des maîtres : quatre maisons dans une même cour au milieu du village. Une en dur et trois en banco […] – Est-ce que les enseignants y sont bien ? - Ils sont regroupés […] Quand ils n'ont pas de cours, ils jouent avec les jeunes du village. Les jeunes filles viennent faire la cuisine pour les célibataires et n'ont pas honte de venir alors que si c'était plus isolé, elles ne viendraient pas les aider -C'est mieux alors d'être dans le village ? – Tout dépend du village, parfois c'est mieux d'être à l'écart, parfois non. Ici, l'enseignant du CP2 demande du bois pour sa cuisine, les vieux viennent le visiter. Et quand un enseignant n'a pas de réveil, le délégué peut venir le réveiller s'il le lui demande – Ce sont des gens de l'APE ? – Oui et ils sont tous au siège de Tin tua à Piéla ».* Cette situation d'intégration des logements et des enseignants au village est exceptionnelle. Elle est en grande partie due à la composition de l'Association des parents d'élèves (APE) dont les membres sont tous des professionnels ou des membres d'une ONG impliquée (en l'occurrence de Tin tua). Mais cela n'empêche pas une compréhension difficile du fait scolaire dans ce même village, c'est ce que nous allons voir.

1.1.3 L'importance accordée aux écoles : l'attitude de retrait des parents

A Sorgo, un enseignant déclare ainsi : *« Ce qui arrangerait, ce serait un internat car quand les enfants repartent en famille, ils ne font plus leurs devoirs. Au moins, en internat, on les tient -Oui, renchérit un autre enseignant dans le même interview, ils peuvent aller à la maison et dire "maman, je peux avoir la lampe pour faire mes devoirs ? " et la mère répond " Tu n'as pas assez d'être allé à l'école toute la journée ? Laisse ça ! ". C'est pour lui faire faire quelque chose… ou même ils ne veulent pas dépenser le prix du pétrole. Je ne sais pas en combien de temps les parents d'élèves peuvent changer »* (E 96). L'école pour bien réussir doit-elle, comme aux temps coloniaux, extraire les enfants de leur milieu ? En tous cas, c'est ce que suggèrent ces enseignants lassés de chercher à faire changer « le milieu » pour qu'il accepte l'école (ici un CBN1 où les cours sont dispensés en langue locale). Une mère, aujourd'hui apprenante de centre d'alphabétisation explique quelle était sa logique quelques années auparavant : « *En ce moment-là, vraiment, tout était noir pour nous. Tu vois ma première fille là, elle devait rentrer [à l'école] et j'ai refusé. Même ma grande sœur est venue me dire de la laisser rentrer à l'école et j'ai refusé. Tout simplement, quand je partais au champ, je voulais qu'elle m'aide à tirer les animaux ou peut-être à porter le vieux tô pour l'amener dans les champs. Comme je voyais qu'elle m'aidait dans mes activités, je ne voulais plus qu'elle me quitte encore pour aller prendre son temps à l'école »* (E 190).

Une enseignante, toujours dans le même village de Sorgo renchérit : « *Mais presque tous les parents d'élèves sont alphabétisés ici, ça ne change rien ! […] Le problème, c'est que les fournitures sont payées par Tin tua : cahiers, craies, bics, crayons, etc. Même un bic, le papa ne veut pas donner dans l'année. Il part manger son riz, boire son chapalo [bière de mil], il rentre frapper la maman. La maman pleure, les enfants pleurent et c'est l'argent du bic comme ça. L'enfant comprend que son papa ne veut pas qu'il aille à l'école... L'inscription se fait par l'APE pendant les vacances, à l'église ou au marché, n'importe où : "L'enfant là celui qui a une grosse tête, il a l'âge d'aller à l'école, tu l'inscris " ; ou bien "L'enfant de la deuxième femme-là, tu l'inscris" : on n'a ni le nom parfois, ni l'âge de l'enfant, ni l'identité des parents. Les parents s'en foutent. Ils ne viennent pas aux réunions de parents d'élèves. Quand ils viennent, ils disent "oui" et ils posent une question à la fin ou disent quelque chose qui montre qu'ils ne suivent pas du tout. Si c'était les formateurs qui recrutaient, ce serait mieux […] S'il y avait un changement au niveau des parents d'élèves, ce serait le plus important pour changer nos conditions de travail et même de réussites »* (E 96). Malgré ces difficultés, l'école de Sorgo fait partie des écoles qui ont de bons résultats,

entre autre parce que les enseignants sont bien suivis et motivés. L'attitude de certains parents exaspère les enseignants motivés, elle laisse les autres indifférents.

Les anecdotes ne manquent pas pour montrer le peu d'importance généralement accordé par les cultivateurs à l'école[373]. Dans les centres d'alphabétisation, la vie du village passe largement avant l'école : fêtes coutumières, réunions religieuses, travaux divers, mariages, funérailles, marchés, etc. sont considérés comme bien plus importants que les cours qui sont souvent à moitié remplis d'apprenants ou annulés comme j'ai pu souvent le constater. Dans les villages isolés, les écoles classiques ont de faibles effectifs. C'est le cas de Margou dont l'enseignant déclare : « *Ce n'est pas qu'ils comprennent pas, c'est qu'ils ne veulent pas comprendre. Tu peux dire ce que tu veux, ils ne veulent pas. C'est comme pour la vaccination. Un vieux a dit que depuis qu'il est né et jusqu'à ce qu'il meure, il n'y aura pas de médecine du Blanc qui rentrera dans sa bouche. Ce sont surtout les vieux, ceux qui n'ont pas bougé. Ils ne sont jamais allés à Bogandé même. Des enfants de 18/20 ans aussi : ils tournent dans les villages aux alentours et c'est tout. Mais ceux qui sont allés au moins une fois à Bogandé ou à Fada ou à Ouaga, ils comprennent vite* » (E 151). Il faut effectivement s'imaginer que dans cette zone, comme le rappelle l'instituteur d'Hatéry, village voisin, les enfants n'ont jamais vu de tomates par exemple[374]. Pas de journaux, pas de téléphone, presque aucune radio à piles, une simple piste sinueuse qui mène au village, un marché réduit à sa plus simple expression : les indices de la « société moderne », de son fonctionnement et de ses modalités d'ascension sociales, ne parviennent que de manière diffuse à celui qui n'a pas « voyagé », ne serait-ce que dans le chef-lieu de province. La mise à l'école se fait alors parfois sous menace. Un salarié d'ONG responsable de programme éducatif raconte : « *J'ai enseigné de 1993 à 2000, il y avait des convocations ou des déplacements du préfet pour dire d'envoyer les enfants à l'école : "Celui qui refuse, je le convoque, je l'enferme"* » (E 172).

À l'inverse de ces cas, il y a des parents d'élèves qui, sans avoir jamais été ni à l'école ni dans un centre d'alphabétisation, sont pourtant des militants de l'école, comme cet homme de 45 ans, polygame, cultivateur musulman : « *Depuis que je les ai inscrits à l'école, je ne peux pas faire un mois sans aller saluer les maîtres et leur demander comment est le travail des élèves : "Chaque fois, ils viennent à l'école, leur travail est comment ?". Des fois, si je ne suis pas parti à l'école, je laisse le soir arriver et je rejoins l'enseignant dans sa famille. Ainsi, ça ne peut pas m'embarrasser beaucoup. Le problème d'un village, car j'ai vu l'exemple chez les autres, si tu vois que c'est inachevé pour toi [si tes enfants font des*

[373] Tel cahier est déchiré car le père s'en sert de temps à autre pour rouler et fumer son tabac, par exemple.
[374] Les tomates font pourtant partie des sauces de fêtes, dès que les villages sont un peu plus près de la route.

bêtises], ils [les enseignants] rejoignent certains enfants dans leurs familles pour relater ce qu'ils font [et c'est la honte]. Chez nous, même si je ne suis pas à la maison, mon vieux peut se lever et joindre les maîtres pour les saluer et leur demander comment vont leurs activités et comment ça va avec les enfants. Donc, on ne peut pas me surprendre avec un élève qui part à l'école et qu'il y ait quelque chose de grave, pendant plus de quelques jours, sans que je le sache » (E 94). Mais cet homme motivé pour la scolarisation de ses enfants, sans avoir jamais été à l'école lui-même, habite dans un chef-lieu de département (Piéla), où certains changements de « la vie moderne », comme ils l'appellent, sont perceptibles. De la même manière, mais sans surprise, les parents fonctionnaires se préoccupent beaucoup de la scolarisation de leurs enfants et il n'est pas rare de voir dans leur cour des tableaux d'école destinés aux devoirs à la maison. Entre les opposants et les militants de l'école, la majorité est plutôt indifférente et ne sait pas ce qui s'y passe. Quant à ceux qui sont dans les APE et AME, leur intérêt n'est pas toujours univoque.

1.1.4 La gestion des écoles : l'école vue comme un projet de développement

La gestion de l'école avec le village ne se résume pas à l'APE et l'AME et commence dès le projet même de construction de l'école. Ce projet fonctionne souvent comme la plupart des projets de développement, comme en témoigne un cultivateur membre d'une ONG : « *À N., si tu vas là-bas, tu regardes les écoles, tu vois tout de suite qu'il y a un problème : il y a une école construite avec les ouvertures d'un côté ; et l'autre école, juste là [dans le prolongement] mais les ouvertures regardent de l'autre côté. [Pour la première école, il y en a un qui] travaillait dans l'association : il a pris l'argent, construit l'école [sans les finitions], dit que c'était pour lui… et puis bouffé le reste de l'argent. G. a dit qu'il n'était pas d'accord. Les blancs qui soutenaient ça, ils ont tout retiré. Après, G. a représenté un projet tout seul et ils ont fait l'école [la seconde qui fonctionne, elle]. Jusqu'à présent le bâtiment de l'autre ne servait pas. Il tombait en ruine. C'est tout récemment maintenant que le responsable du CSPS [Centre de santé et de promotion sociale] a demandé s'il pouvait réhabiliter ça pour en faire des logements pour les infirmiers, sinon, ça ne servait pas* ». L'interlocuteur fait ensuite une comparaison avec des projets mis en place dans son propre village : « *C'est comme ici [village voisin], le chef, il voulait le moulin pour lui. Un soir, j'étais chez les Tonnys [chez un Blanc appelé Tonny, venu en visite pour voir le fonctionnement du moulin], un [gars du chef] est venu pour lui remettre un poulet. Quand il a vu que j'étais là, il est parti se cacher, attendre que je sois parti pour le lui remettre. Le*

lendemain, Tonny est venu chez moi avec le poulet, il a dit "Viens, on va chez le chef". Et il a dit au chef : "Ça fait douze ans que je viens ici, je n'ai jamais reçu de poulet, et maintenant, tu viens m'offrir ça en cadeau la nuit. Je vous laisse réfléchir. Dans douze jours, je reviens de Ouaga et on parlera du moulin". Chez le chef, ça n'allait pas. Quand il est revenu de Ouaga, le chef lui a offert un mouton. Là, il a gardé le mouton mais il a dit que s'il [le Chef] veut être dans le comité de gestion du moulin, il faut qu'il donne 450 000 FCFA parce que c'est la somme que le meunier aurait dû faire depuis trois ans. Alors que ça fait trois ans que lorsqu'on demande au meunier l'argent et qu'il dit qu'il a dû le donner au chef[375] *[…] Nous, on a demandé un forage pour le hameau de culture. Si on gagne ça, on va construire une ville là-bas. Il y a d'autres familles aussi. – Vous voulez laisser le chef tout seul ici ? -En tout cas ! il va rester seul »* (E 85). Quand un individu ne récupère pas la caisse de l'association ou quand le chef ne cherche pas à accaparer le projet, c'est la population qui peut ne pas être motivée (ceci dit, parfois à juste raison), comme en témoigne un consultant du PNGT (Plan national de gestion des terroirs) : « *À C., c'est différent, le chef est bon ; c'est la population qui déconne. Ils ont des intellectuels là-bas, mais c'est la seule carte complètement fausse que l'on a fait dans la Gnagna. Les gens étaient là. Ils attendaient qu'on identifie pour eux les problèmes. Ils disaient qu'ils n'avaient pas confiance, que c'était comme un truc pour rien […] -Vous avez fait des plans de gestion de terroir en trois jours par village ? -Oui, mais c'est pas pour servir ».* Ces anecdotes qui m'ont été relatées au cours d'entretiens sur l'école montrent à quel point les interlocuteurs placent les projets scolaires au même rang que n'importe quel autre projet de développement : adhésion au principe de l'arrivée des mannes financières et symboliques du projet mais pas toujours aux objectifs initiaux de celui-ci[376].

Ceci se ressent dans la gestion des APE et AME : tout d'abord ces associations se forment rarement par une dynamique spontanée des villageois. J'ai même rencontré le cas où une AME a été fondée uniquement parce qu'un étudiant avait envie d'étudier le fonctionnement d'un AME dans le village de ses parents (E 164). Ensuite, bien que certaines associations fonctionnent très bien, il n'est pas rare que dans d'autres les cotisations des APE et des AME soient détournées. On peut facilement vérifier dans différentes écoles -qu'il est

---

375 Il précise : *« Avant, les chefs, chaque famille était obligée de leur donner chaque année du mil et en plus on cultivait leurs champs […] Mais depuis Sankara, c'est fini, en tout cas ce n'est plus obligatoire. Mais les gens partent toujours cultiver pour lui et certains lui donnent en plus chaque année de leur récolte […] Mais surtout, il gagne quand il gagne le trône. Là, les peulhs lui ont donné six vaches, les gourmantchés quatre vaches et puis des moutons, des poules. Lui après, il fait élever ça par des peuls. Quand il a besoin, il enlève. C'est comme ça »*

376 Bien entendu, dans certains villages, l'implantation des écoles se réalise sans heurts : pas de détournements, motivation des villageois, implication réelle des opérateurs, etc.

inutile d'indexer ici nommément- que les cotisations ont été payées mais que rien n'a été fait pour l'école : pas de clôture, pas de fournitures de secours, pas d'amélioration des latrine, pas de contribution à des travaux pratiques de maraîchage par exemple, etc. Dans ces cas, comme le souligne le Directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DPEBA), c'est généralement une entente entre certains membres des APE et certains enseignants (E 195). Ces détournements s'expliquent notamment par le fait que les écoles sont souvent traitées comme n'importe quel autre projet dont l'argent vient de l'extérieur. Lorsqu'un voleur (de vélo, poules, bœufs…) est pris dans un village, il n'est pas rare qu'on le lynche sur place[377]. En revanche, lorsque quelqu'un détourne dans une association, on l'en considère presque davantage : « Il est malin », sous-entendu « Il sait y faire avec l'argent du Blanc ». L'argent des projets n'est, en effet, pas considéré comme un bien collectif : ce qui est important, c'est surtout la propriété individuelle et parfois encore la propriété collective que détient le chef de village (en particulier, les fétiches et autres moyens d'accès au surnaturel). L'argent des services déconcentrés de l'État et des ONG n'est pas considéré comme propriété collective. Ceci est dû à plusieurs facteurs.

Premièrement, cela résulte du peu d'intégration dans la vie quotidienne des logiques de l'Etat-nation. Par exemple, lors des élections des maires des nouvelles communes créées dans le cadre des plans de décentralisation nationaux, la plupart des nouveaux maires dans la Gnagna ont organisé des fêtes coutumières empruntant aux symboliques d'intronisation, se déroulant en même temps ou après leurs fêtes d'investiture administrative. Deuxièmement, l'existence de la corruption et des détournements à toutes les échelles des services étatiques et des projets de développement (bien que dans une moindre mesure que dans d'autres pays) trace un cercle vicieux. C'est ce qu'explique un enseignant qui se plaint des pratiques de certains inspecteurs qui consommeraient l'argent des cotisations des groupements d'animation pédagogique (GAP) : « *Ah mais nous aussi, si on est devant, on va faire la même chose. Si tu ne le fais pas, on va dire que tu le fais, alors autant bouffer* » (E 117). L'énervement de l'enseignant est également dû à l'affaire de détournement de la part du Ministre de l'éducation qui a été renvoyé en 2005. Ainsi, si les villageois peuvent tenir au bâtiment scolaire, une fois qu'il est construit, la liquidité qui sert à l'élaboration de l'édifice ou à sa gestion n'est pas considérée comme un bien collectif important.

[377] Le cas des coupeurs de routes est spécifique : ils sont tués par les forces de l'ordre lorsqu'ils sont attrapés. Mais au quotidien, une partie de la population rentre dans le trafic et les soutient (logement, vivres, couverture…) moyennant de bonnes sommes d'argent. Il en était de même de la part de la gendarmerie, avant que celle-ci ne soit révoquée en 2002, comme expliqué précédemment.

Pour les centres d'alphabétisation, il ne s'agit pas d'APE, d'AME ou de GAP, mais de « comités d'alphabétisation ». Alors que les apprenants ainsi que plus de la moitié du corps enseignant sont des femmes, les membres des comités sont, eux, principalement des hommes : « *C'est parce qu'on choisi des sages du village […] C'est vrai qu'ils peuvent détourner les vivres, par exemple, mais ils ne le font pas parce qu'ils ont leur réputation en jeu* » estime cet animateur d'alphabétisation. Cependant, les vivres des cantines pour adultes comme pour enfants font souvent l'objet de « prélèvements » ou de gros détournements de la part de ceux qui y ont accès (enseignants, certains parents d'élèves, cantinières…)[378]. Ceci dit, ces détournements de tous ordres ne sont pas une généralité. Je les ai soulignés seulement pour montrer à quel point la conception de l'école est différente pour certains villageois et pour les « développeurs ».

1.1.5 La personnalisation de l'institution scolaire, mode de travail des ONG

Cette place ambiguë de l'école dans le village est assez semblable d'un dispositif à l'autre. Mais les écoles non étatiques (CBN, centres d'alphabétisation…) sont souvent plus intégrées au village que les écoles classiques. Les responsables d'ONG étant ou devenant des notables locaux et disposant souvent de plus de moyens pour faire leurs tournées de terrain (mobylettes, essence, suivi, etc.), ils connaissent mieux les élèves et leurs parents. Ils influencent parfois les scolarisations. Le projet de mise à l'école n'est plus une question de rapport à une institution mais de rapport avec un animateur ou un responsable d'ONG qui conseillé la famille pour la scolarisation. C'est ce dont témoigne par exemple une femme devenue animatrice d'alphabétisation (après avoir abandonné une première fois puis repris l'école) : « *Quand on a fait la demande pour le centre d'apprentissage, il se trouvait que j'étais la présidente de notre groupement féminin. Pour avoir un centre d'alphabétisation, il fallait que dans le village, il y ait un groupement. Donc, chaque fois qu'ils venaient nous visiter, ils remarquaient que j'étais présente. Mais quand un groupement marche bien c'est que les composantes de ce groupement sont actives. J'étais celle qui se levait pour que le groupement marche bien […] Pour moi, comme j'étais la présidente, cela aurait été honteux d'entendre que notre groupement ne marche pas. Chaque fois, on faisait des réunions pour*

[378] Dans l'école de T., le magasin a même été fracturé et l'ensemble de son contenu vidé lors de la difficile soudure de 2005 : s'agissait-il de villageois affamés qui pensaient à leurs besoins urgents ou de personnes voulant profiter des prix exorbitants des céréales à cette époque pour se faire une « fortune » ? Quoi qu'il en soit, il s'agit probablement de personnes du village dont les enfants ou les parents (au sens large du terme) vont à l'école. Ils savent que les projets feront tout pour remplacer les vivres pour les enfants.

mieux se comprendre et combattre certaines choses qui pouvaient freiner l'avancée du groupement. Mais je ne connais rien aux papiers, c'est pourquoi Benoît[379]*, dès l'implantation du centre a voulu que je sache lire et écrire en langue et que je comprenne un peu le français. Il a même vu mon mari pour ça. Il a exposé ça à mon mari, il lui a montré les problèmes que je rencontrais dans les activités du groupement : par exemple tenir le bilan des différentes réunions, noter l'argent que nous avions pu encaisser ou dépenser… Mais mon mari aussi a compris, c'est la raison pour laquelle je suis allée à l'école. Mais malheureusement pour moi, la honte m'a trop influencée et je suis sortie. Benoît a vu que j'étais quelqu'un qui devait aller loin si j'avais ce savoir-là. Comme moi je n'ai pas pu, mais que j'avais mon enfant qui était dans le CBN et qui avait gagné son certificat [CEP], il a toujours voulu sauver mon enfant et me sauver moi aussi qui était monitrice dans le groupement : mon enfant est parti dans le centre féminin au programme »* (E 112). Que ce soit avec les hauts responsables des associations ou avec leurs animateurs à la base, ce sont ainsi souvent au travers de relations interpersonnelles que les villageois se mettent à adhérer à tel ou tel projet. Dans les centres d'alphabétisation et les écoles non étatiques, les groupes liés au service scolaire (APE, AME, comités, etc.) sont davantage sollicités que dans les écoles étatiques. Certains de leurs membres ont davantage d'opportunités de promotion : soutiens individuels, formations diverses, reconnaissance du groupe, perspectives d'emploi. Le phénomène de courtage y est aussi plus développé ; mais les activités sont également aussi plus dynamiques et bénéficient à un plus grand nombre de personnes. Certains membres, comme la dame citée ci-dessus, prennent la réussite d'un groupement comme un objectif collectif mais aussi personnel (honte ou promotion sociale), ce qui donne un sens positif à l'envoi de sa fille à l'école[380].

L'école occupe ainsi une situation tout à fait particulière dans le village. Il n'est pas surprenant que le statut de l'enseignant y soit également singulier.

1.2 Les enseignants au village : des relations toujours ambiguës

La place de l'enseignant au village est ambiguë : dans la plupart des villages, il est le seul fonctionnaire. C'est un étranger et c'est le seul à ne pas cultiver la terre. Tous les autres

---

[379] Le président-fondateur de Tin Tua au niveau national.

[380] Cette configuration est bien différente de celle des CVGT (Comités villageois de gestion des terroirs) par exemple où certains responsables s'intéressant peu au projet lui-même envoient néanmoins leur fils, simplement pour symboliser leur présence et profiter d'éventuelles retombées positives (E 176).

notables (chef, délégué villageois, pasteur, imam, géomancien, etc.) sont des gens du village et ils vivent de leur métier commun -l'agriculture- au rythme des saisons.

Ceci dit, en comparant les différentes situations, depuis l'école classique jusqu'au centre d'alphabétisation, les caractéristiques sociales de l'enseignant sont de plus en plus proches de celles des autres habitants du village. La plupart des enseignants de l'école classique sont des urbains (nés ou ayant vécu en ville), ne sont pas gourmantchés et ne parlent généralement pas la langue locale. Les enseignants des écoles bilingues et des CBN, sont souvent des urbains, étrangers au village, mais pas à l'ethnie dont ils maîtrisent au moins un dialecte (même si souvent ce n'est pas celui de la Gnagna). Les enseignants des écoles satellites, eux, ne sont souvent pas du village, mais sont ressortissants de la province. Parfois même, ils correspondent aux critères officiels : être un jeune instruit du village. Enfin, les centres d'alphabétisation -nous avons vu la proximité de leurs bâtiments avec le village- sont sans aucun doute le type « d'école » qui fournit les enseignants socialement les plus proches du milieu. L'alphabétisation étant saisonnière, les animateurs d'alphabétisation peuvent être aussi des cultivateurs. Généralement, ils cumulent diverses fonctions locales, notamment dans des associations. Parfois, il s'agit d'un enfant de fonctionnaire qui fait ce travail en attendant les concours de la fonction publique.

Dans tous les cas de figure, un enseignant demande parfois à exercer dans sa région d'origine mais jamais dans son propre village[381] : il serait moins respecté (« *Celui-là n'en sait pas plus que nous, c'est le fils de Untel* ») et constamment sollicité pour résoudre « les problèmes » de la famille et du village (entendez par là que son salaire serait redistribué de force chaque mois). Cette constante montre que l'enseignant est considéré comme un fonctionnaire quel que soit le dispositif dans lequel il intervient.

1.2.1 Conditions de vie : des situations précaires et de transition

Sans rechercher l'exhaustivité, rappelons ici quelques données de base. Les ressources financières des enseignants de l'école classique sont faibles : généralement, ils débutent leur carrière à 50 000 FCFA par mois[382], soit 20 000 FCFA de plus que le salaire minimum et la moitié moins que ce que touche généralement un animateur d'ONG. Les enseignants des écoles bilingues touchent -en plus de ce salaire- une prime de 10 000 FCFA par mois pour la

[381] Sauf parfois en fin de carrière, lorsqu'il veut « retourner au pays », par exemple pour s'occuper de sa mère sans que celle-ci ait besoin de changer de village (cf. partie I, sur la question des lignages).

[382] Mais cela varie un peu selon le diplôme initial de l'enseignant. 50 000 F CFA équivalent à 76 €.

participation à l'expérimentation pédagogique que reste l'école bilingue. Les enseignants en français[383] des CBN gagnent globalement comme dans l'école classique, mais ils doivent –à l'instar des enseignants des écoles bilingues- passer la plupart de leurs congés en recyclage. Les enseignants des écoles satellites touchent la moitié d'un salaire d'instituteur normal : ils sont recrutés à un niveau de formation plus bas et sont censés recevoir l'autre moitié de leur salaire en nature de la part des villageois, ce qui n'advient jamais en pratique. Enfin, les animateurs d'alphabétisations ne sont rémunérés que les deux mois que dure l'alphabétisation dans l'année et généralement autour de 20 000 FCFA par mois[384].

Pour les enseignants des écoles formelles (classiques, bilingues, satellites), le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) fournit des statistiques de logement (MEBA, 2004). Moins de la moitié de ces enseignants des écoles formelles sont logés en 2004 (seulement 43 % au niveau national et 40 % dans la région de l'Est dont fait partie la Gnagna). A peine plus de la moitié des ces logements fournis aux enseignants sont déclarés en bon état (seulement 56 % au niveau national et 61% dans la région de l'Est) tandis qu'un quart de ces logements fournis sont même tout simplement en banco. Ces logements en banco sont généralement rectangulaires comme les « villas » des fonctionnaires et recouverts de tôles, mais leurs murs sont faits dans les mêmes matériaux que les cases : ils sont donc sujets au termites, souvent fissurés, etc. Dans certains département de la Gnagna comme celui de Bilanga, les logements sont très défectueux : « *Malgré le fort taux de logements précaires à Bilanga (76 %), 63 % des enseignants sont logés […bien que] sans doute dans des conditions lamentables* » (MEBA, 2004 : 21). Pour les enseignants de Tangay, les logements sont en nombre insuffisants, en banco et datent de 1984 : « *On ne peut pas dire qu'on est en sécurité* » exprime un enseignant (E 118). Pour les autres dispositifs d'enseignement, il n'y a pas de statistiques, mais les situations sont très variables : les enseignants des CBN sont généralement plutôt bien logés même si l'on note quelques cas difficiles comme par exemple un enseignant qui vit dans une case à Kankansi et un autre qui -après avoir habité dans la concession d'un villageois- est parti résider dans une maison en dur dans le village d'à côté (Kalamboagu). Les enseignants des centres d'alphabétisation logent généralement dans leur village d'origine. Si celui-ci est trop éloigné, ils sont alors logés par le village dans la concession d'un responsable local (qui correspond généralement au standing de leur propre

[383] Dans les CBN2, il y a aussi des formateurs en langue (niveau CEP) dont je ne détaillerai pas le cas ici.

[384] Comme l'explique un coordinateur d'alphabétisation : « *Mais les animateurs [animateurs d'alphabétisations] ont faim : comme ils sont généralement payés à la fin de la campagne [d'alphabétisation], si les villageois n'aident pas…* » (E 175).

maison). Enfin, il faut souligner le cas des enseignants des écoles satellites qui passent inaperçus dans les statistiques des écoles formelles : les enseignants sont censés être hébergés par la population, ce qui est rarement le cas. Ainsi, s'ils ne sont pas à proximité de vélo de leur village d'origine, n'ayant pas d'argent pour posséder une mobylette et y mettre de l'essence, ils sont en situation difficile. J'ai par exemple rencontré sur leur lieu de travail deux jeunes enseignantes qui logeaient dans le magasin de l'école (une pièce sans fenêtres, d'une dizaine de mètres carrés, accolée aux classes), sans autres latrines ni douches que les toilettes dégradées des élèves et qui faisaient leur cuisine au bois dans la cour de l'école (E 154). Un autre enseignant d'école satellite est suffisamment proche de Piéla pour y aller chaque nuit en vélo et y louer une case qui expliquait cependant : « *Quand je suis dans ma classe, je suis content, mais quand je rentre à la maison, ça me fait perdre la vocation* […] *Mes enfants, je les mettrai à l'école publique* » (E 110).

En dehors du salaire et du logement, le lieu d'exercice est un élément majeur dans les conditions de vie et de travail des enseignants : la plupart redoutent avant tout d'être affectés « en brousse », c'est à dire dans des villages comme ceux de la Gnagna, où ils vivront sans confort, se sentiront isolés et n'auront aucune possibilité de divertissement. Mais tous les jeunes enseignants[385] sont affectés « en brousse » quand ils n'ont pas assez d'ancienneté ou de relations pour être mutés dans un environnement jugé plus clément. Cela est valable pour tous les dispositifs, même si certains comme les centres d'alphabétisation et les écoles satellites sont rarement en ville : dans ces cas, les enseignants cherchent tout de même généralement à se rapprocher des grandes voies de communication (non coupées en hivernage) et des villages avec marché… Un directeur d'école classique ayant sept ans d'expérience explique : « *Dans certaines classes de grandes villes, plusieurs enseignants sont dans une même classe. Car les gens ne veulent pas aller en brousse. C'est pareil pour les conseillers pédagogiques, pour ceux qui sont politiquement forts. Ils sont quatre dans un bureau, il y a l'inspecteur affecté à telle division, à telle chose… ce sont des postes fictifs. Ils achètent le journal le matin, ils viennent lire au bureau, ils disent : "Je sors, je reviens dans un instant" et on ne les revoit plus jusqu'au lendemain, ils font acte de présence : on sait qu'ils ne sont pas dans une autre ville et puis c'est tout* » (E 16). Le lieu d'affectation est ainsi un enjeu essentiel dans les métiers de l'éducation.

Enfin, le dispositif et le poste occupé sont des éléments importants. Certains enseignants qui ne sont pas dans la fonction publique aspirent à y rentrer, comme en témoigne

[385] À la manière des jeunes enseignants français envoyés dans les banlieues considérées comme « difficiles ».

cette enseignante de CBN1 : « - *Si vous aviez le choix, vous préféreriez enseigner où ? – Dans une école publique. C'est vrai qu'il y a plus d'élèves, mais ici, à tous moments, des gens viennent voir comment on travaille [suivi et contrôle]. On est formés chaque année pendant les vacances et ils veulent que l'on mette cela en pratique. On a le même traitement, mais les avancements sont plus difficiles [...] – Quels sont les enseignants les mieux perçus ? – C'est sans commune mesure : nous on sait le gourmantché, le français, le suivi des métiers, la créativité »* (E 96). L'enseignante se considère comme plus compétente que les instituteurs de l'école classique, mais aspire à rejoindre leurs rangs pour alléger un peu sa charge de travail. Un autre enseignant de CBN répond de la même manière, avec les arguments complémentaires suivants : « *Si j'ai le choix, c'est l'école publique car là-bas, on ne peut pas être renvoyé et on a une retraite* » (E 102). Pour les animateurs d'alphabétisation, être dans une école classique est une envie souvent inaccessible : il faudrait qu'ils apprennent le français. Pour les enseignants des écoles satellites, l'État est en train de leur ouvrir les concours de la fonction publique.

Quant aux enseignants des écoles publiques, ils passent, eux aussi, des concours. Ils souhaitent être mieux gradés, pour être affectés dans de meilleures zones ou carrément « *quitter la craie* » et devenir inspecteurs. Mais « *Les professeurs qui s'occupent des élèves ne réussissent pas les concours…* » explique un directeur d'école (E 16). Il en résulte que certains professeurs ne s'occupent pas beaucoup des élèves et sont souvent absents. Lorsque je demande quel est le temps réel passé par les enfants en classe, le directeur répond : « *Sur neuf mois, ça doit être quatre ou cinq, pas plus. Entre les vacances… il y a des maîtres qui ne viennent pas ou qui disparaissent une semaine après le week-end [...] le problème, c'est que si tu mets quelque chose dans le rapport, l'inspecteur va le dire après à la personne concernée pour créer des problèmes. Tu n'as aucun moyen en tant que directeur pour faire quelque chose, surtout si les gens sont protégés politiquement ou copains de l'inspecteur. Il ne faut pas parler et avoir des relations : promotions, amis, parents… Aujourd'hui au Burkina Faso, on ne doit plus suivre la loi. Nous avant, on croyait que pour être justes, il fallait suivre la loi, mais ça crée des problèmes. Maintenant, on a compris. Un inspecteur pour s'amuser à montrer son pouvoir peut prendre des décisions arbitraires et te forcer à les appliquer en te menaçant de te muter ou autre avec ses relations* » (E 16). Si l'enseignant est un notable au village, il fait partie des « petits fonctionnaires à la tâche difficile » au niveau national. Il n'est plus paysan mais n'est pas encore dans un fonctionnaire respectable et développe ainsi des stratégies de promotion sociale, quel que soit son niveau de départ. C'est

cette volonté de mobilité qui marque ses relations avec le village et en partie, comme nous le verrons ensuite, ses méthodes pédagogiques.

1.2.2 Relations avec le village : jalousie, conflits d'autorité, problèmes de femmes

Les organisateurs de l'offre éducative sont, dans le cas de la communauté, l'ensemble de la société communautaire et en particulier l'élite sociale traditionnelle. Dans le cas de l'école, il s'agit de l'État, remplacé de plus en plus par les organisations internationales, les groupes sociaux de base et des opérateurs privés (Voir aussi Lange, 2002). Dans la communauté, il s'agit d'une société guidée par son élite alors que dans l'école, ce sont des acteurs hétérogènes aux stratégies différenciées qui s'impliquent dans la question éducative. A l'école, l'éducateur est un diplômé, un lettré ; tandis que c'est une personne âgée, initiée et du même sexe que l'apprenant dans l'éducation communautaire. Des deux côtés, l'éducateur est ainsi un initié (aux savoirs scripturaux ou aux savoirs communautaires). Mais l'âge, le sexe, la famille et la société (au sens d' « ethnie ») sont en principe indifférents dans le cas scolaire mais fondamentaux dans l'éducation communautaire. Cette différence de légitimation sociale des éducateurs ne facilite pas les processus d'apprentissages pour un jeune qui passe d'une sphère à une autre[386]. Il faut souligner que cette comparaison entre les éducateurs communautaires et les éducateurs scolaires n'est pas faite par les villageois : l'école est un monde à part, appréhendé avec attrait, peur et rejet. L'enseignant est perçu comme un fonctionnaire, avant d'être perçu comme un éducateur, bien que des conflits d'autorité puissent aussi apparaître.

Par exemple, un enseignant -de l'école classique de Kankansi- explique: « *L'enseignant qui est parti à Piéla [mutation], il avait fait, pendant les vacances, des champs de mil. Les gens disaient : "il reste ici parce qu'il fait l'agriculture en plus, il bouffe bien". C'est vraiment décourageant d'entendre ces choses-là. Ils voient que tu as un salaire à la fin du mois, ils ne vont pas t'aider. D'ailleurs, nous, on leur demande rien. C'est plutôt eux qui veulent… C'est la jalousie. Ils sont jaloux. Ils vous mettent les bâtons dans les roues* » (E 124). Les seuls fonctionnaires du village que sont les enseignants ne sont donc pas toujours compris dans leur position. De plus, ils « se permettent » de réagir contre certaines décisions

[386] Imaginons, par exemple, le cas d'un jeune homme de vingt-cinq ans, issu d'une famille princière, qui essaie d'obtenir son baccalauréat et qui a comme professeur une jeune femme de vingt-quatre ans, issue d'une famille de forgerons : selon la hiérarchie communautaire (plutôt de caste et de genre), il ne devrait même pas considérer cette femme ; mais selon la hiérarchie scolaire (plutôt de classe et de culture), elle doit être son maître à penser. Ceci dit, ce cas arrive peu fréquemment : très peu de femmes sont enseignantes de lycée.

d'éducation des enfants du village... Le même instituteur raconte : « *Cette année en CM1, CM2, il y a plusieurs filles qui manquent. Il semble qu'on les a mariées. Si on part en famille [si on va parler à la famille], on peut même être menacés. – Comment par exemple ? – Que c'est leur enfant, qu'il n'y a pas quelqu'un qui peut venir lui dire ce qu'il faut faire avec… – Elles ont quel âge ? – 14, 15 ans. Quand les parents voient qu'elles grandissent, ils préfèrent les marier. Ils ont peur d'une grossesse et c'est la honte pour la famille – Mais pourquoi ils les ont envoyées à l'école jusque-là ? – Bon, les parents, eux, ils voient pas de toutes façons à quoi l'école peut servir. Et si les filles partent tôt dans quelque temps, elles ne sauront même plus écrire leur nom. Les parents pensent que c'est une contrainte. Il y a même des villages encore aujourd'hui où ce sont les forces de l'ordre qui doivent obliger à faire partir à l'école – Où ça ? – Bon, je n'ai pas de lieu précis mais c'est un ami qui m'a raconté ça pour une autre province. Les gens ne veulent pas le développement ici. Ils pensent que comme ils sont, c'est bien, ils ne veulent pas évoluer. Moi, cette année encore, je fais mon service national [en tant qu'instituteur], je reçois la moitié de mon salaire seulement. Dès les vacances, je fuis à Bobo… Tout ça fait que moi dès l'année prochaine, je vais demander à bouger* » (E 124). Cette non compréhension entre maîtres et villageois et ces conflits d'autorité sont fréquents, comme le raconte un enseignant de pré-CBNF que je vais citer un peu longuement :

« *L'école, c'est un truc de Blancs. Les villageois sont motivés <u>pour que leur enfant devienne un Blanc [un fonctionnaire]</u>. Mais ils trouvent aussi que les enfants deviennent très capricieux : argent, propreté, savon, habillement, disponibilité [envers nous]... Ils perdent tous leurs avantages en les envoyant à l'école [Et ensuite, si leur enfant devient fonctionnaire, ils ne sont pas contents non plus car] le fonctionnaire, tout ce qu'il donne, c'est insuffisant. Il est obligé de se couper de la famille. Le villageois, avec 35 000 FCFA, il fait la moitié de l'année. Or, toi tu gagnes 50 000 francs par mois ! Ils ne comptent pas les produits en nature qu'ils utilisent et ils ne connaissent pas le niveau de vie de la ville. Il y a un fossé tant que les gens sont dans l'analphabétisme. Souvent quand ils lisent, ils comprennent mieux…* ». Le premier problème est donc celui d'une différence d'univers social entre les cultivateurs et les petits fonctionnaires que sont les instituteurs. Ensuite, il y a la question des divergences de principes éducatifs inculqués aux enfants : « *– Et est-ce qu'ils comprennent ce que vous demandez aux enfants ? – Bon, il y a beaucoup de choses sur lesquels ils ne sont pas d'accord. Par exemple, lorsque les enfants ont des habits déchirés et sales, le papa ne dit rien, parce que ça coûte de l'argent de laver les habits : ça les déteint plus vite. Nous, on leur dit de se laver deux fois par jour au savon et à l'eau. Eux, ils trouvent que, si les enfants doivent toujours se sentir propres, ça les freine pour faire autre chose. Ils disent " Votre*

maître, il se prend pour qui ?" Ça freine les relations entre les parents et le maître. Moi, ma stratégie, c'est que chaque enfant paye son savon[387] *et parte cacher son savon. Surtout les filles – Pourquoi ? - Car elles ont trois sous-vêtements et doivent avoir la peau brillante. Nous sommes des éducateurs. Il faut qu'on voit la différence entre ceux qui sont allés à l'école et les autres […] C'est comme pour les médicaments, je leur explique que la pharmacie par terre [vente de cachets sans noms par des marchands ambulants], ce sont des produits prohibés. Alors que les parents trouvent que ces produits sont moins chers : "On en a toujours pris et on est pas morts ! Votre maître est trop culotté" ».* Au travers de ces conseils pratiques, les maîtres inculquent un modèle de vie occidental aux enfants, c'est du moins comme cela qu'est ressentit le changement tant par les parents que par les enseignants : « *Nous, on donne une culture occidentale, dans nos cahiers, c'est ce qui est écrit*[388]*. Les rêves que l'on donne aux enfants, c'est la vie occidentale : pourquoi ne pas vendre un bœuf et payer une télé ? Ils peuvent en parler aux parents et les parents ne sont pas contents – Et vous, c'est ce que vous prônez ? – Moi, c'est ce que je vis […] C'est le début qui est difficile, sinon après, c'est plus facile. On dépense moins pour la médecine et on vit plus longtemps. Ce luxe protège la vie – Il ne s'agit que de choses matérielles ? – Le matériel parle. Dans le matériel, il y a déjà une idée, et c'est une parole. C'est déjà le rêve occidental, la tendance à progresser, à devenir fonctionnaire, à être salarié, téléphoner, ne plus toucher la terre, se salir les mains, avoir une charrue… - Et vous cherchez à changer leurs valeurs ? – A l'école, on ne leur dit pas : "vos fétiches sont erronés, le wak ne marche pas". C'est à l'église qu'on leur dit cela. Nous, on ne blasphème pas leur milieu spirituel, on leur laisse cette liberté. Mais les gestes parlent plus : l'enfant quand il te regarde, il a tendance à vivre comme toi. Il s'accapare tout de toi* » (E 168). Outre les incompréhensions entre classes sociales ou modes de vie et les conflits d'autorité, le maître souligne un élément important : quels que soient les programmes scolaires et même ce que dit le maître en classe (ici il s'agit de programmes Tin tua dont nous avons vu l'ouverture au milieu), c'est en bonne partie le modèle du maître, au quotidien de sa vie à l'école et au village, qui façonne les élèves.

Ce type de divergence de modes de vie est beaucoup moins présent avec les animateurs d'alphabétisation. En témoigne cette anecdote d'un centre d'alphabétisation de Kouri : l'enfant de l'enseignante (qui a environ 4 ou 5 ans) est malade. Une apprenante le

387 Avec l'argent de leur propre champ d'arachide, que les mères leur font souvent cultiver, ou avec les cadeaux que les adultes leur donnent de temps à autre.

388 En filigrane. Car sinon, officiellement, il s'agit ici des programmes Tin Tua censés apporter une éducation mixte.

prend et lui dit « *Viens, on va te donner du chapalo [bière de mil], ça va aller mieux »*. Comme l'enfant est couché et très fiévreux, je sors de ma réserve pour suggérer qu'un doliprane serait peut être mieux que de l'alcool. L'animatrice d'alphabétisation accepte le doliprane que je lui donne mais répond « *De toutes façons, à la maison, mon mari lui donne du pastis* » (O 50)[389]. Il est certain que les jeunes et même les adultes présents dans ce cours d'alphabétisation se fieront plus à ces réflexions informelles de l'enseignante qu'à ses propos lors de la « causerie » sur la santé au programme par exemple.

Quel que soit le dispositif scolaire concerné, le comportement de l'enseignant est en permanence surveillé par les enfants comme par les adultes. L'enseignant est un notable dans un village, tous ses faits et gestes sont jaugés, comme le raconte un enseignant : « *Si tu vas au marché en vélo [et non en moto], les gens vont dire "Qu'est-ce qu'il y a avec le maître ?" Donc, il y a des choses que tu ne peux pas faire parce que les gens vont parler* » (E 117). En particulier, son attitude vis-à-vis des femmes est étroitement suivie. Ce sujet est avec l'image de fonctionnaire et les conflits d'autorité, le troisième point essentiel de l'intégration de l'enseignant au village. L'enseignant est rarement une femme. Lorsque c'est le cas, il s'agit plutôt d'une enseignante de centre d'alphabétisation, d'école satellite ou de CBN que d'école classique. Elles ne sont généralement pas dans des zones reculées (leurs maris ne le leur permettant généralement pas) sauf dans le cas des centres d'alphabétisation (elles sont alors souvent issues de villages environnants). Si l'enseignant est une femme, il n'est pas rare de la voir assurer son cours tout en allaitant, comme cette animatrice d'alphabétisation de Piéla :

ALLAITEMENT ET ENSEIGNEMENT DANS UN CENTRE D'ALPHABÉTISATION



Photo 13 : Leçon de lecture, Alphabétisation 1ère année, Piéla (2006)

[389] « O 50 » signifie observation N°50, les observations de situations pédagogiques étant numérotées par ordre chronologique de réalisation tout comme les entretiens.

L'animatrice d'alphabétisation allaite son enfant debout tout en montrant le mécanisme de l'association entre une consonne et une voyelle à l'aide d'une ardoise et en interrogeant une élève. Cette dernière -en âge d'aller à l'école primaire, si elle en avait eu la possibilité familiale- tient son livret à la main, elle lit ce que l'enseignante lui montre. Dans ce type de cas, l'enseignante ne sera pas courtisée par des hommes, même si elle est affectée dans un village autre que le sien : une femme avec un bébé n'est pas approchée. Elle montre le modèle d'une femme qui arrive à allier profession et famille ce qui n'est pas le modèle villageois.

Mais la plupart du temps, l'enseignant est un homme. Dans le cas des écoles classiques par exemple, l'univers masculin de trois ou quatre jeunes hommes dans un village reculé est porteur de situations singulières. Un enseignant explique ainsi : « *Quand tu es au village, c'est bien de lire un peu ça ["Comment exorciser les démons", livre protestant sur les péchés]. Parce que les tentations-là, c'est trop. On ne peut pas se concentrer sur la pédagogie. Socrate est un homme, tous les hommes sont mortels, donc Socrate est mortel. Nous, on est des hommes* » (E 117). Bref, au dire de tous, il est très difficile pour les enseignants de ne pas courtiser les filles du village, voire leurs élèves, ce qui ne manque pas de créer des tensions, comme le suggère un enseignant : « *Si les professeurs sortent boire le chapalo et vont courir les filles… Mais si tu laisses leurs enfants tranquilles, ça va* » (E 147). Parfois, -plus rarement- ce sont les filles ou même les femmes du village qui viennent le soir chez les maîtres, sous prétexte de les aider dans leurs tâches ménagères et qui les recherchent : épouser un fonctionnaire permettrait de quitter la terre. Cela entraîne bien sûr de la même manière des conflits assurés avec le village. L'absence de femmes au foyer des enseignants pose d'autres problèmes. Les enseignants des villages de la Gnagna n'ont généralement pas de femmes, car ce sont les jeunes qui sont affectés dans ces zones reculées. Ces jeunes n'ont pas encore acquis assez de statut et d'argent pour « payer » une femme à sa belle-famille (dot, mariage) ou -pour les couples plus modernes- pour attirer une femme et payer les frais de mariage.

Or, la répartition sexuelle de la tâche étant fermement ancrée dans les habitudes, les instituteurs se trouvent démunis pour cuisiner, au point de perdre du poids en cours d'affectation : « *C'est difficile d'être célibataire en brousse, on mange mal, on ne peut pas payer une femme du village à cause de l'hygiène qui n'est pas bonne. Et moi, je ne sais pas cuisiner, je mange très peu* ». Un autre enseignant explique de la même manière : « *- Pour manger, c'est un problème, je n'arrive pas à manger seul. Alors, je grignote des arachides et c'est tout. – Vous maigrissez ? – Oui, beaucoup. Sinon, je cuisine et j'appelle l'enfant de la voisine pour manger avec moi. Mais je n'aime pas cuisiner. Si j'étais une femme peut être que*

je goûterais, mais je ne goûte pas : j'éteins le feu et si c'est cuit, tant mieux, sinon, je le donne à d'autres, aux enfants » (E 156). Le sujet de la nourriture, qui s'avère être intime, montre à quel point les instituteurs se sentent décalés et isolés : s'ils mangent des préparations du village, ils tombent malades et s'ils ne le font pas, ils doivent se débrouiller tout seuls, ce qui visiblement leur coûte beaucoup psychologiquement, tant du point de vue de leurs représentations de la famille que de celles des relations hommes-femmes. Il a été montré que ce que mangeaient les enfants influençait leur réussite scolaire : à part les petits peulhs qui boivent aussi du lait, les enfants dans la Gnagna ont pour principale nourriture des céréales et des feuilles en sauce. Cette alimentation, conjuguée aux travaux familiaux ou aux marches pour rejoindre l'école, les place dans de fort mauvaises conditions pour réfléchir. Si leur situation est différente, on n'a cependant jamais évoqué -du moins à ma connaissance- l'influence de l'alimentation des enseignants sur la manière dont ils font cours. Dans les villages reculés, malgré leurs moyens plus élevés, ils ne peuvent pas davantage se ravitailler en mets variés. Si l'on ajoute au problème des ingrédients celui de la préparation, on comprend aisément que l'enseignant n'est pas toujours en pleine forme pour faire ses huit heures de cours par jour, parfois par 40° à l'ombre, dans une salle sous la tôle, devant au moins 40 à 50 enfants et préparer ensuite le soir ses cours du lendemain, avec une vieille lampe, dont il contrôle le niveau de pétrole pour éviter qu'elle tombe en panne[390]. La situation matrimoniale des instituteurs influence ainsi beaucoup non seulement leurs relations avec les villageois mais aussi leur bien-être et leur manière de faire cours. C'est d'une certaine manière ce qu'un inspecteur évoquait en disant : « *Si le professeur est bien traité, il invente lui-même sa pédagogie. Mais les enseignants sont peu payés, envoyés seuls dans des zones isolées et parfois dans une ethnie différente de la leur. On les met en situation d'insécurité* » (E 105).

Dans des conditions de vie assez similaires, l'intégration des enseignants dans les villages dépend aussi beaucoup de l'histoire du village ainsi que de la personnalité et du parcours de l'enseignant.

[390] J'ai compris l'importance de ceci un jour où, en suivant un cours dans un village isolé, j'étais étonnée de l'énergie de l'enseignant : il n'était pas mince, il faisait des aller-retour incessants dans la classe et parlait avec beaucoup de volubilité comme peuvent le faire les citadins. Il avait même fait l'effort d'apprendre quelques mots de gourmantché. Les enfants étaient captivés par cette énergie. Il était au village depuis longtemps et ne semblait pas en souffrir, contrairement à ses collègues qui semblaient nettement plus affaiblis. J'ai vu ensuite qu'il était déjà marié, avec femme et enfant demeurant au village avec lui. Non seulement sa femme lui préparait à manger, mais elle avait aussi balayé et cultivé des plantes dans la cour, avait fait un petit élevage de poules, un champ d'arachides et de bisap qu'elle vendait, etc.

1.2.3 Exemples d'intégration : peur, indifférence, collaboration

L'intégration des enseignants dans les villages fait partie de leur métier selon les responsables. Une conseillère pédagogique de Tin Tua explique : « *Ça fait partie du cahier des charges de s'intégrer : ne pas négliger les gens, connaître les parents d'élèves, le chef, etc.* » (E 161). Mais les responsables n'ignorent pas les difficultés de l'exercice. Cet inspecteur départemental d'écoles classiques explique : « *C'est plus facile de travailler dans son milieu, c'est sûr. Mais, il y a des gens qui -même dans leur milieu [ethnique]- ne peuvent pas composer avec toutes les couches sociales* » (E 167). Pour les villageois, le maître a globalement la même image, quel que soit le dispositif dans lequel il exerce (sauf les centres d'alphabétisation et parfois les écoles satellites). La situation du village d'accueil et le parcours du maître jouent beaucoup sur les modalités d'intégration de ce dernier. Dans les écoles classiques, il peut arriver que l'enseignant ne reste parfois même pas plus de trois jours sur son lieu d'affectation, comme le montre cet entretien avec une jeune femme en stage à Piéla : « *Les autres, qui sont venus avec moi, ils sont déjà repartis : ils ont pris peur, quand ils ont vu le village […] Et puis, les gourmantchés sont méchants, si tu es un homme, que tu t'approches de leurs femmes… Même, si tu es une femme et que tu refuses les hommes, ils vont de waker. Leur wak est vraiment puissant, hein ! Moi, j'habite seule, j'avais peur, tous les autres sont partis, alors j'ai pris un petit, un mossi*[391]*, pour venir habiter avec moi, comme ça au moins on est deux ».* Des hommes plus âgés, instituteurs de l'école primaire, ont également exprimé ce genre de craintes. Il faut dire que certains gourmantchés s'amusent aussi beaucoup à faire peur aux autres et à s'auréoler d'un prestige de pouvoirs occultes qu'ils n'ont pas toujours. Comme l'a montré Alain Marie (1986 et 1997), la sorcellerie fonctionne beaucoup sur un système de peur minutieusement élaboré. Dans le cas de l'école considérée comme « hantée » de Kodjoani, tous les instituteurs ont changé ensuite de métier, sauf un qui a été affecté prés de Piéla.

Quand la relation n'est pas une relation de peur, elle peut être de l'indifférence. Par exemple, ce maître de l'école publique à qui je posais des questions sur l'Éducation en matière de population (EMP) tente de m'expliquer comment il l'applique alors qu'il ne le fait visiblement pas : « - *Pour la morale aussi, on fait référence à ce qu'ils savent du village. Bon, mais ça dépend de chaque endroit. Moi, je ne connais pas bien ici, je suis étranger – Ah, bon,*

[391] C'est-à-dire qu'elle a proposé à un enfant de venir loger gratuitement chez elle. Il l'aide sans doute dans de petits travaux. Elle le loge et le nourrit aussi peut être. À l'origine, ils n'ont pas d'autre lien que celui d'être tous les deux mossis résidant en pays gourmantché.

et vous êtes là depuis combien de temps ? – Quatre ans – Mais, c'est beaucoup – Oui, mais chaque vacance, je rentre chez moi – Et le soir ? – Le soir, il n'y a pas le temps, il faut préparer les cours – Et vous n'avez pas de problèmes avec les gens du village ? – Non, pas de problème – Et les autres maîtres ? – Ce sont des mossis aussi [...] Ils vont à Piéla tous les soirs » (E 153). Une faible motivation pour le métier ou un faible niveau (les deux n'étant d'ailleurs pas toujours liés) semblent conduire certains enseignants à écourter les entretiens qui leur prennent du temps et pourraient mettre à jour leurs faiblesses, comme le montre ici la brièveté des réponses de l'enseignant. Quoi qu'il en soit, un certain nombre d'instituteurs vivent tout simplement en marge du village, géographiquement, sociologiquement, temporellement. Ils ne communiquent qu'exceptionnellement avec ses membres, si l'on excepte les élèves en classe.

Outre la peur et l'indifférence, on peut rencontrer aussi des relations complexes de tensions quotidiennes, comme c'est le cas dans le village de T., selon le propos d'un jeune enseignant d'une autre ethnie à qui j'ai demandé comment se passait son adaptation : « *La chaleur, c'est difficile… et puis il y a l'eau : elle me gratte, quand je me lave ça me gratte partout. – Vous connaissez les gens du village ? – Je ne me promène pas au village. Je connais le délégué [du village] et le Président de l'AME – Et le chef ? – Non, pas vraiment. Chez nous, on contredit le chef. Pas ici. Et puis, à l'ENEP, les inspecteurs nous ont dit : "Méfiez-vous, car si vous vous faites un ami, les ennemis de cet ami seront vos ennemis". Donc, s'ils viennent nous rendre visite, ils se sentent négligés. On est obligé de rester seuls. Mais certains sont gentils, ils nous font des cadeaux car nous sommes des étrangers ».* Le jeune enseignant connaît peu les gens du village qui les considèrent –tantôt négativement, tantôt positivement- comme des étrangers. Cela crée des comportements de provocation : *« Les gens s'ils sont saouls, ils viennent parler la nuit. Même quand ils ne sont pas saouls, ils viennent parler, même si on est fatigués : ils disent que "Parler avec les enfants, ce n'est pas une fatigue" […] Ils viennent commander le Directeur [de l'école] mais pas nous, ils viennent nous menacer – Comment par exemple ? – Il y en a qui empêchent les femmes de venir préparer [le repas de cantine] pour les enfants ».* Des conflits d'autorité apparaissent même clairement sans que cela soit verbalisé : *« Une fois, l'inspecteur, le préfet et un de Bogandé sont venus, on a payé la boisson. Un du village est venu la prendre et la partager entre les vieux du village – Mais après, vous ne pouvez pas en parler avec eux ? – Bon, c'est difficile […] J'ai peur du sable des gourmantchés [de la géomancie] J'ai pensé à une mutation… mais je viens d'arriver – Et le directeur, que dit-il de tout ça ? – Le directeur ne dit rien, il a peur de tout. – Et l'inspecteur ? – L'inspecteur ne sait pas. Mais pour les*

logements, il a quand même menacé les villageois "Si vous ne réparez pas le logement, j'enlève le maître". C'est pour ça qu'ils l'ont réparé […] Mais c'est pas facile : un jour, un parent d'élève est venu, bien avant sept heures du matin un jour de congé, frapper chez le Directeur : " C'est qu'il y a un forgeron qui va venir –Tout de suite ? [demande l'enseignant]– Dans quatre jours [répond le villageois]". Et il repart sur son vélo, il est content : il a bien eu les étrangers, les enseignants » (E 163). Ces propos montrent bien la complexité des relations entre les enseignants et les villageois : besoin d'école (réfection du logement du maître), mais conflit d'autorité : les boissons de réception payées par les économies des instituteurs et destinées aux autorités scolaires sont données aux notables du villages, les vieux. Le jeune enseignant ne sait pas bien comment se comporter et se range derrière les « conseils » reçus à l'école (ENEP). Personne n'évoque les tensions qui s'expriment par des actes posés : le directeur n'en parle ni avec les villageois ni avec les inspecteurs et n'aborde pas trop le sujet avec sa petite équipe d'instituteurs. Les villageois n'expriment pas eux non plus verbalement leurs requêtes et leurs attentes vis-à-vis de l'attitude des enseignants lors des réunions d'AME ou d'APE, mais posent des actes symboliques pour obliger les enseignants à reconnaître leur autorité, leur mode de vie (par exemple, les paysans se lèvent toujours à cinq heures du matin), etc.

Autre exemple de relations assez distantes : celles qu'entretient l'unique enseignant de Tin tua basé à H. : « *Non, on ne vient pas me visiter. Sauf quand ils ont besoin de lire ou écrire quelque chose. Il y a ma voisine qui m'offre son pilon et son mortier et même régulièrement du tô : son mari est aussi à Tin Tua à Kogoudou […] Les enfants préfèrent amener à manger et attendre dehors que les cours reviennent : s'ils rentrent chez eux, on va les faire travailler : piler, amener les animaux à boire… Les parents se disent qu'ils n'ont rien fait à l'école : ils sont assis à l'ombre, donc dès qu'ils rentrent, on les envoie […] C'est comme moi, quand je cause au marché avec les gens, ils me disent "Mais toi, tu es payé à ne rien faire, si au moins tu creusais un puit" – Et vous répondez ? – Non – C'est pour ça que vous allez chez vos collègues ? – Oui, je vais à Dipienga, il y a d'autres enseignants, on cause… Parfois, c'est eux qui viennent. Sinon, je suis tout seul, si ce n'est pas le jeudi et le samedi. Mais maintenant ma moto est gâtée. Je dois attendre les prochaines vacances pour la réparer. J'ai laissé ça au village, je dois attendre qu'un autre véhicule arrive »* (E 156). Ainsi, dans cette localité, l'enseignant n'a pas de conflits avec le village, il parle de temps à autres avec les gens, mais ne partageant pas la même « vision des choses », il reste essentiellement seul. Au-dessus de la porte de salon, à l'intérieur, son prédécesseur avait écrit à la craie sur le mur : « *Mieux vaut souffrir, si telle est la volonté de Dieu en faisant le Bien*

que en faisant le Mal ». Cette idée de dur sacerdoce est revenue plusieurs fois au cours de l'enquête, comme le montre un instituteur d'école classique : « *Moi, je voulais être gendarme, on est plus respectés, on a une tenue. Mais ma maman n'a pas voulu. Enseignant, il faut être mentalement fort. Les gens vous marchent dessus. C'est un sacerdoce. En plus, nous, on a été recrutés avec le PPTE*[392]*. De juillet à octobre, tu as un salaire ; et ensuite à partir d'octobre, tu dois attendre… jusqu'en août pour avoir l'argent [ton salaire] ! Les gens [inspecteurs, fonctionnaires] nous appellent "les enseignants PPTE". Ça fait mal d'être appelés comme ça* » (E 118).

Dernier exemple, celui d'un enseignant (en pré-CBNF) dont l'intégration se passe plutôt bien (du moins de son point de vue)… mais dont la femme arrive difficilement à s'adapter : « *J'ai laissé la moto à la maison, je viens à vélo. Je laisse mon côté citadin, je vis comme un paysan. Je m'adapte. J'ai habité deux ans dans une cour commune ici, mais tout nous séparait : la culture, la foi, tout. Moi, j'ai grandi à Niamey [capitale du Niger]. Fada [Chef-lieu de la région de l'Est] était jusque-là le plus petit village que j'ai fait puisque mon école satellite était à un kilomètre de Fada. Arrivé ici, c'est autre chose. Je suis venu et après un mois, j'ai fait venir ma femme. Nous avons un enfant qui a grandi : il est un peu agité mais c'est bon, c'est après qu'il va apprendre. Ici, au village les enfants sont tranquilles, ils ne bougent pas. Ma femme ne supportait pas qu'une autre femme porte la main sur son enfant. Le préfet nous a donc donné une maison dans un autre village, c'est mieux comme ça. Jusqu'à présent, les villageois veulent que je revienne* » (E 153). Lors d'une seconde visite de ma part, la femme de l'enseignant, gourmantchée elle aussi, poursuit le récit à ce sujet : « *A mon arrivée, on a quitté Fada : rouler, rouler jusqu'à sortir du goudron, rouler, rouler, rouler jusqu'à arriver à Piéla, mais ce n'est pas encore là, on sort maintenant de la piste [principale] et on roule jusqu'à venir ici. Tout était difficile : la façon de saluer, les dents taillées*[393]*, les jupes trouées et le gourmantché banlieusard*[394]*… un gourmantché pas stylé quoi. Je me suis dit que je n'allais jamais parler la langue. Ils viennent te demander "ton amitié". Même des élèves viennent me voir pour me demander l'amitié de mon enfant. Des gens qui te donnent la chair de poule et qui viennent comme ça…Ça fait peur – Que*

[392] Clause de remise de dette pour les « Pays pauvres très endettés » (PPTE) : l'équivalent du montant de la remise de dette doit être affecté par l'État concerné à des « dépenses sociales », dont l'éducation fait partie.

[393] Certains villageois se font tailler les dents de devant en pointe comme de petits pics : hommes comme femmes peuvent arborer ces dents taillées, considérées comme esthétiques.

[394] Entretien en français. En utilisant ce terme pour évoquer le langage des classes défavorisées, l'interlocutrice fait comme si elle se trouvait en France par exemple où certaines banlieues urbaines constituent des espaces socialement marginalisés.

souhaitaient-ils exactement ? –Bon, demander ton amitié, c'est juste pour dire que Untel est l'ami de Untel, échanger des idées, de l'argent[395]*. Mais même mon enfant refuse les enfants sales… »* (E 168, entretien en français). Enfin, quand je demande à l'instituteur ce qu'ils vont faire après, celui-ci me répond : « *Je vais passer le CAP pour changer de milieu et me redynamiser. Tout est sacrifice ici. Je force. A Ouaga, Niamey, on a des amis, il y a des divertissements. Après les vacances, c'est la nostalgie. On laisse les larmes couler et on va se couper du reste du monde »* (E 168). Ainsi, même pour cet enseignant qui semblait, au premier entretien, assez intégré au village, la vie au village reste en fait difficile.

1.2.4 Cas des animateurs d'alphabétisation : petits arrangements d'ONG

Les animateurs d'alphabétisations ont généralement moins de difficultés à s'adapter au village car ils en sont plus proches socialement. Un coordinateur d'alphabétisation explique : « *Généralement, l'alphabétiseur n'enseigne pas dans son propre village. Avant, c'était une seule personne qui l'accueillait. La communauté désignait le chef ou le délégué et l'alphabétiseur allait chez lui. Aujourd'hui, c'est différent : on doit le loger et le nourrir deux à quatre mois. Souvent, on demande aux élèves de se cotiser pour aider la nourriture, le bois, les habits [...] Les problèmes arrivent si les élèves ne cotisent pas ou si les coutumes de son village ne sont pas les mêmes que celles du village où il est reçu. – Est-ce que ça peut arriver que l'alphabétiseur soit méprisant avec les gens du village ? – Avant oui, mais maintenant avec le guide [d'andragogie], c'est fini. De toutes façons, c'est difficile pour lui de se gonfler trop car il est de la même région ; les gens le connaissent »* (E 177). Les difficultés perçues peuvent davantage être de l'ordre de l'autorité que de l'hétérogénéité : quand une femme enseigne à des hommes, un jeune à des vieux, ou une personne du village à ses voisins… C'est ce qu'évoque entre autre l'instituteur d'Hatéry : « *L'alpha ici, elle existe depuis longtemps. Mais les alphabétiseurs changent chaque année, car ils ne sont pas bien. Ils ont des problèmes avec les apprenants. Certains s'énervent rapidement – À quelles occasions par*

[395] « L'amitié » demandée en pays gourmantché obéit à des règles très codifiées : une personne (enfant ou adulte) peut venir en visiter une autre et lui dire verbalement : « je veux être ton ami » ou « je demande ton amitié ». Après ce sont des échanges de cadeaux : une femme va couper du bois, elle en donne un peu à son amie, qui à son tour va lui donner une partie de la cuisine, qu'elle aura faite avec le bois et ainsi de suite. Les cadeaux devant être égaux, on cherche rarement une amitié avec quelqu'un de plus riche que soi. Chez les hommes, les cadeaux peuvent être leurs enfants : un vieux peut demander un enfant de l'autre, pour son fils ou pour lui-même. L'autre lui répond : « *to* [ok], laquelle parmi les filles te plait ? ». C'est ainsi que se font souvent les mariages forcés entre une jeune fille et un homme très âgé. L'amitié, telle qu'elle est conçue par la coutume, est une sorte de parenté choisie : deux personnes tissent, par choix, des liens qui sont à un moment formalisés verbalement et qui comportent des obligations de dons, de contre-dons et plus généralement de soutien mutuel.

exemple ? – Quand les apprenants en savent plus que l'enseignant sur quelque chose… avec les femmes et leurs maris… lorsque l'enseignant s'absente trop… lorsque l'enseignant est du village… » (E 156).

Par ailleurs, la place des animateurs d'alphabétisations, superviseurs et coordinateurs d'alphabétisation dans les villages est en partie liée aux réseaux d'influences qui entourent l'attribution de ces postes localement. Être animateur d'alphabétisation, est le seul métier appartenant au secteur formel relativement accessible pour les villageois : tous les postes de la fonction publique, les autres postes d'ONG (y compris les postes d'animateurs), etc. exigent de savoir parler français. Le principe est simple : l'alphabétisation, surtout depuis l'ouverture du FONAENF (Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle), est devenue une source de revenus pour les ONG et elles cherchent par tous les moyens à l'acquérir. Lorsque l'argent arrive, il faut choisir les animateurs d'alphabétisations, les superviseurs et les coordinateurs de l'alphabétisation. Dans presque toutes les ONG, ce sont les membres des conseils d'administration qui se positionnent sur les postes de coordinateurs et de superviseurs (ou même d'animateurs d'alphabétisations). Ils organisent ensuite le recrutement des animateurs d'alphabétisations, officiellement sur concours, mais s'arrangent parfois pour placer le maximum de leurs propres réseaux (famille, amis…). Pourquoi et comment les membres des conseils d'administration peuvent-ils prendre pouvoir sur les campagnes d'alphabétisation ?

Les conseils d'administration dans les ONG locales sont souvent difficiles à constituer : ce sont des personnes officiellement non rémunérées, qui doivent être distinctes des salariés, être concernés par les activités de l'ONG, savoir lire et écrire dans leur langue et si possible parler un peu français. Généralement, entrent dans les conseils d'administration les membres influents, du lieu où l'ONG a son siège ou des villages d'intervention des ONG. Se met ensuite en place un jeu entre le conseil d'administration et les membres de l'exécutif des ONG : les membres de l'exécutif, salariés généralement lettrés, francophones, urbains et professionnels de leur secteur d'activité, sont officiellement dirigés par les membres (en théorie non rémunérés) du conseil d'administration. Ces derniers n'ont cependant souvent comme pouvoir sur l'exécutif que leur maîtrise du milieu : la possibilité d'actionner des réseaux pour favoriser ou bloquer un projet, la bonne connaissance de la géomancie et du wak pour impressionner les autres, etc. Le but des salariés est généralement de mener à bien leurs activités (professionnelles et personnelles) au sein de l'association sans être bloqués ; et l'objectif de certains membres du conseil d'administration est de se positionner toujours mieux au sein de l'ONG, notamment pour récupérer les contrats à leur portée. Ainsi par

exemple dans une association de la Gnagna, le trésorier est devenu coordonnateur de l'alphabétisation ; le secrétaire, assistant du coordinateur ; le président, superviseur de centres d'alphabétisation, etc. Bref, le bureau du conseil d'administration (CA) de l'ONG maîtrise l'alphabétisation. Un des salariés soupire « *[Le directeur exécutif de l'ONG] laisse l'alpha au CA. Comme ça, il est tranquille* » (E 173). Dans une autre association, je demande au salarié coordinateur du programme de formation et d'alphabétisation s'il a eu des pressions de la part du CA, il répond : « *Bon, pour notre cas, c'est un peu différent : ce sont certains coordonnateurs d'alphabétisation qui sont devenus membres de notre conseil d'administration... Mais par ailleurs, je dois dire qu'il y avait deux membres du CA qui étaient alphabétiseurs et qui voulaient devenir superviseurs. Comme j'ai refusé, il y en a un qui a voulu m'offrir un mouton, mais j'ai refusé* » (E 176).

Les centres d'alphabétisation font ainsi l'objet de tractations au sein des sièges des ONG mais aussi dans l'ensemble de ces groupements d'ONG situés dans les villages. Un salarié d'une troisième ONG déplore : « *Les coordinateurs et superviseurs [issus des CA] cherchent l'argent ; en plus, ils ne sont généralement pas compétents pour travailler dans ce secteur. Les alphabétiseurs sont un peu plus motivés, ils pensent qu'ils seront contrôlés. Mais quand ils les connaissent [les superviseurs et coordonnateurs], c'est foutu […] Le problème du test de recrutement des alphabétiseurs, c'est qu'on favorise les membres de l'association. Les gens s'impliquent dans les associations en espérant des retombées pour eux-mêmes. Si c'était des étrangers qui étaient recrutés, cela les découragerait* » (E 172). L'animateur d'alphabétisation est ainsi perçu comme celui qui est bon (qui a réussi au test)… mais aussi comme celui qui est dans les bons réseaux. Ces réseaux s'activent pour la répartition des postes, lors des annonces annuelles des attributions de budgets de la campagne d'alphabétisation, mais aussi lors de la fin des campagnes pour les résultats… Les résultats des centres d'alphabétisation sont importants pour tout le monde. Pour « gagner » un certain nombre de centres pour une campagne, une ONG doit montrer qu'elle a tenu durant la campagne précédente un certain nombre de centres et que leurs résultats sont bons (les barèmes de classement des ONG varient selon les bailleurs) : « *On aide les opérateurs à avoir le FONAENF. Des fois, on invente des faux villages […] Il y a même eu des cas de vols de dossiers* » explique un salarié d'ONG (E 176). L'ONG a ainsi intérêt à montrer de bons scores, il en est de même pour les salariés de ces centres (coordinateurs, inspecteurs, animateurs d'alphabétisations) et pour les apprenants qui désirent généralement non seulement avoir des certificats d'alphabétisés mais aussi voir leur centre continuer avec une troisième année (CST par exemple) ou reprendre tout simplement.

Il en résulte une série de procédés pour améliorer les chiffres, dont voici quelques exemples synthétisés ici à partir de différents entretiens et observations. Certains tests sont donnés trois jours à l'avance. Certains animateurs d'alphabétisations aident les élèves pendant les examens. Parfois (c'est plus rare), les apprenants envoient quelqu'un à leur place et l'animateur d'alphabétisation ferme les yeux. Lors de l'acheminement vers le centre de correction, certaines copies sont remplacées par de meilleures copies. Lorsque le service alphabétisation (SA) de la Direction provinciale de l'éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA) corrige les copies, ces dernières sont regroupées par centres. Les correcteurs sont des opérateurs, on ne leur donne pas leurs propres centres à corriger et on ne leur divulgue pas le nom de l'opérateur (concurrent) qu'ils corrigent. Mais il y a des fuites de la part du responsable du SA qui selon l'expression d'un opérateur est très « arrosé » à cette époque-là (E 173). Et des arrangements se font entre opérateurs[396]. Bref, le centre d'alphabétisation, s'il représente comme l'école une institution dans le village, est une institution dont on connaît les membres, dont on peut modifier les règles du jeu, bref sur laquelle on a une certaine emprise. Les autres types d'écoles sont plus difficiles à « influencer ». L'animateur d'alphabétisation fait partie du milieu.

Un des problèmes actuels centraux de l'éducation scolaire au Burkina Faso est le statut des enseignants (animateurs, formateurs, maîtres, professeurs), leur niveau et leur encadrement. La conférence d'Addis Abeba notait déjà en 1961 : la « profession enseignante souffre d'une défaveur marquée ». Le problème s'est depuis accentué notamment avec les PAS qui prônent une réduction des dépenses salariales en matière d'éducation. Dans la province de la Gnagna, nous venons de voir que les enseignants étrangers à cette province se sentent souvent en marge, voire en insécurité dans les villages gourmantchés isolés et ne sont pas très enclins à rechercher les dynamiques positives de la culture locale. Quant aux enseignants gourmantchés, ils sont souvent dans des situations sociales et économiques encore précaires (surtout dans les centres d'alphabétisation ou les écoles satellites par exemple, compte tenu de leur niveau de rémunération) et valorisent plutôt des stratégies d'ascension sociale personnelle : cela provoque chez certains un rejet de tout ce qui peut leur rappeler leur condition paysanne ou villageoise. Ils ne sont donc pas non plus enclins à jouer le rôle de militants transculturels que les pédagogues pensent leur attribuer. D'autres enseignants n'ont pas de grande différence culturelle avec leurs apprenants et ne possèdent

[396] Un système clos est ainsi formé d'une demande de financement à l'autre.

donc pas le recul nécessaire pour prendre eux-mêmes conscience des concepts structurant les savoirs locaux. Ainsi, les pédagogies actives et partant la prise en compte des savoirs locaux est en bonne partie tributaire des conditions de vie ou de survie des enseignants et des familles. La place des écoles et des enseignants dans les villages est déterminante pour la transmission des savoirs en classe que nous allons examiner maintenant.

2 Pratiques de pédagogie active

Nous allons examiner les formes de pédagogie par type d'école après avoir rappelé quelques éléments valables pour l'ensemble des dispositifs.

2.1 Des remarques transversales

Le décalage entre les discours pédagogiques et les pratiques réelles ; les difficultés d'une analyse objective des observations réalisées en classe, ainsi que la question de la violence physique à l'école sont des problèmes concernant l'ensemble des écoles qu'il est nécessaire de rappeler.

2.1.1 Les formations pédagogiques des enseignants : des méthodes frontales

Les discours pédagogiques sont généralement d'une remarquable complexité au regard du niveau des élèves-enseignants censés les acquérir. Prenons ici l'exemple -sans doute le plus marqué dans ce sens- de la formation des instituteurs de l'école classique. Le Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation propose aux élèves de l'ENEP[363] un manuel intitulé *Guide pédagogique. Comprendre-agir* (MEBA/PAEN, 2003). L'ouvrage distingue un grand nombre de méthodes pédagogiques : méthodes dogmatiques ou traditionnelles, méthodes interrogatives ou socratiques, méthodes intuitives, méthodes actives ou participatives, méthodes attrayantes, méthodes inductives ou déductives, méthodes de résolution des problèmes, méthodes de clarification des valeurs. Pour ne pas rentrer dans des débats théoriques sur ces distinctions et au regard de mon terrain, je ne garde pour mes observations que la notion de pédagogique « active », dans laquelle je comprend toutes les

[363] Équivalent de l'IUFM français.

pratiques qui engagent une participation des élèves dans les cours dépassant l'exécution d'ordres[364].

L'ouvrage pédagogique proposé à l'ENEP présente des réflexions pédagogiques mais aussi les orientations nationales officielles. Par exemple, les questions posées par les enseignants aux élèves en classe et pendant les examens sont censées désormais être essentiellement des questions fermées. L'ouvrage renomme les méthodes selon ces objectifs et distingue les « *questions traditionnelles ou questions ouvertes* » et des « *questions dites modernes ou questions fermées* » : les questions « traditionnelles » sont « *très utilisées dans notre système éducatif [...] Les élèves doivent fournir des réponses plus ou moins développées, souvent dans leur propre style. Le correcteur est tenté de tenir compte de tous les détails tels que les fautes d'orthographe, la calligraphie, au détriment de l'essentiel, le fond. Il s'ensuit un jugement très subjectif des réponses données. Cela fausse forcément les résultats de l'évaluation* » (MEBA/PAEN, 2004 : 59). Effectivement, des taux de réussite scolaire fiables sont nécessaires au niveau national. Mais il apparaît visiblement aux décideurs trop complexe d'améliorer la formation et le suivi des enseignants pour qu'ils soient à même de traiter des questions ouvertes. Le guide suggère plutôt aux enseignants de faire des QCM dans les examens. Tous les éléments que les questions ouvertes peuvent apporter comme possibilités d'expression personnelle, comme informations sur le cheminement cognitif de l'enfant et comme pistes pour le conseiller sont ainsi de fait écartés[365]. Cela rentre en contradiction avec le reste de l'ouvrage qui encourage les pédagogies actives au nom de l'expression de l'enfant.

En outre, la pédagogie de l'ENEP est également en contradiction avec ses principes. Le déroulement des cours est expliqué par un enseignant ainsi : « *C'est très théorique, très psychologique, pas du tout pratique. On est à 45 dans une classe et le professeur dicte les cours* » (E 118). Ce témoignage n'est pas le seul à montrer combien la forme même de transmission de ces conseils pédagogiques est contraire à leur contenu. Les cahiers et les copies d'un « bon » élève[366] de l'ENEP de Fada N'Gourma sont également révélateurs. Les termes utilisés dans les cours écrits dans les cahiers sous la dictée sont complexes pour le niveau des élèves (« taxinomie », « évaluation sommative », « évaluation formative », « item », etc.). Les cours présentent des schémas complexes que beaucoup ne savent sans

---

[364] J'ai par ailleurs déjà évoqué la spécificité des méthodes de résolution de problème et de clarification de valeurs prônées par l'EMP et censées être généralisées à l'école primaire au Burkina Faso (annexe 10).

[365] On remarque au passage l'usage du terme « traditionnel » comme synonyme de « dépassé ».

[366] Ayant eu des notes comprises de 11 à 16 durant l'année.

doute pas lire. Ils contiennent pléthore de citations de pédagogues européens et aucune citation d'ouvrages sur la question des pédagogies en Afrique. Les élèves-instituteurs ont une méconnaissance des mécanismes sociaux et pycho-moteurs des milieux dans lesquels ils vont enseigner. Par exemple, les stades psychomoteurs du développement de l'enfant en Occident ne sont pas équivalents à ceux des enfants africains. En raison notamment des sollicitations intra-utérines (type d'activité de la mère) et des sollicitations durant les premiers âges (portage sur le dos, etc.), les bébés africains parlent moins tôt mais marchent plus tôt que les bébés européens. Anne Lalo le rappelle : « Les conclusions de ces travaux [comparatifs] ont fait l'état d'écarts chronologiques notables entre les enfants des différentes cultures, même si l'ordre des stades n'a pu être remis en cause » (Lalo, 1988, 77). De la même manière, les réflexions sur les particularités des constructions psychologiques de la personne en Afrique ne sont pas évoquées. Des différences ont pourtant bien été montrées par exemple par Edmond et Marie-Cécile Ortigues dans les analyses d'*Œdipe Africain* que Jacqueline Rabain résume ainsi : « Les premières bases de l'identité personnelle se présentent comme un problème de repérage de l'enfant par rapport à ses origines. Les observations cliniques réalisées à Dakar ont montré que la référence au père s'imposait de manière explicite, centrale, dans tous les cas, même chez les enfants élevés par leurs oncles maternels, ou chez ceux qui n'avaient pas connu leur père. Cette référence se présente toutefois de manière différente de celle que l'on observe en Europe. Le père n'est qu'un chaînon dans le lignage. S'identifier à lui revient à s'intégrer dans une classe d'âge. La rivalité tend alors à se déplacer sur les « frères », les égaux rivaux, en même temps que l'agressivité refoulée par la loi de solidarité se retourne en interprétations persécutives » (Rabain, 2005). Bien entendu, les futurs instituteurs savent d'expérience l'importance du lignage dans la construction de la personnalité de l'enfant, mais ils peuvent ignorer ce savoir empirique lors de leur approche pédagogique en classe. Les futurs instituteurs ont généralement suivi l'école classique et, lors de la formation à l'ENEP, ils vivent la même scission entre leurs savoirs pré-acquis et les savoirs proposés par l'institution scolaire. Ils peuvent être ainsi enclins à reproduire ces schémas de scission dans leurs classes. De fait, on ne leur en apprend pas d'autre. Cette tendance se conjugue à un manque d'apprentissage concernant les savoirs locaux et la manière de les appréhender. Depuis peu, l'apprentissage de l'écriture de la langue maternelle de l'élève-instituteur est au programme. Mais les élèves-instituteurs n'apprennent que la phonétique de leur langue et il n'y par exemple pas d'éléments sur les questions du bilinguisme[367].

[367] Ceci dit, les ONG (qui forment leurs enseignants pour les écoles bilingues, CBN et centres d'alphabétisation)

D'une manière générale, sans même évoquer la pédagogie active ou la valorisation des savoirs pré-acquis, les instituteurs se trouvent démunis lorsqu'il s'agit d'effectuer leur stage pratique. En témoigne cet extrait de rapport de stage du même élève-instituteur[368] :

EXTRAIT D'UN RAPPORT DE STAGE D'UN ÉLÈVE-INSTITUTEUR

3- Le stage pratique a-t-il consolider vos connaissances dans l'enseignement des différentes disciplines ? justifiez votre réponse.

En se rappelant de la pensée de Rabellais qui disait que « la théorie sans pratique n'est que ruine de l'âme » On pourra dire que, la pratique a beaucoup contribue à la consolidation

- 33 -

de mes connaissances. En effet, c'est dans la pratique qu'on a vu les réalités des choses. De mon côté j'avais des difficultés pour maîtriser les méthodologies en théorie, mais lorsque j'ai commencé à pratiquer, je les mémorisais au fur et à mesure. Avec l'aide de mes maîtres et maîtresses conseillers, j'ai su ce qu'un directeur d'école et chaque maître de classe doit tenir comme documents. Il faut noter aussi que j'ai participé à une des réunions pédagogiques qui a ouvert un peu mon esprit sur la notion PDDEB

Photo 14 : Cahier d'élève-enseignant de l'ENEP de Fada N'Gourma (2004-2005).

Entre autres, on remarque que l'élève-instituteur ne parvient pas (ou ne pense même pas ?) à proposer une analyse de sa pratique pédagogique avec les enfants et se restreint à des éléments formels et généraux (citation aléatoire, documents que le maître doit remplir quand il est en fonction, directives nationales, etc.).

Lorsque l'enseignant est en poste, les Groupes de recherche d'animation pédagogique (GRAP) qui font office de suivi et de formation continue autogérée ne permettent pas vraiment aux enseignants de développer une autre approche de la pédagogie. La rencontre est souvent perçue comme une obligation et une « *souffrance* » supplémentaire : selon un

contribuent actuellement à la réforme des programmes et des méthodes pédagogiques de l'ENEP.

[368] Les fautes d'orthographes n'ont pas été corrigées par l'élève.

enseignant, *« C'est une fois par mois, et c'est obligatoire : on fait l'appel [des présents]. Plusieurs villages se regroupent, on a rien comme frais de déplacement. On cotise même et à la fin de l'année, on récolte 50 000 FCFA pour la clôture. Les patrons viennent et ce sont eux qui bouffent plus encore parce qu'on a peur d'eux, on leur met tout devant !* » (E 117'). Durant les GRAP, les participants sont censés faire des exposés ou inviter quelqu'un à venir en faire un. Mais en pratique, il s'agit souvent d'une réunion purement formelle, comme une séance à laquelle j'ai assisté. Les enseignantes s'assoient séparément des enseignants, les participants arrivent au fur et à mesure au cours de la séance et celle-ci peut être entièrement consacrée à la relecture et à la correction formelle d'un Procès verbal de réunion. Les enseignantes expriment parfois leur avis entre elles, sans l'exprimer au reste du groupe. Dans les curricula, la mixité des élèves et l'expression des femmes sont demandées : mais les enseignants ne la pratiquent souvent pas eux-mêmes dans les GRAP. Ils ne sont pas motivés pour échanger sur la pédagogie et attendent la fin de la réunion[369]. La question de la pédagogie et surtout les réponses qui y sont apportées généralement sont considérées presque comme un luxe pour les enseignants : « *On n'est pas contre appliquer de nouvelles choses, mais à condition que les "pédagogues de bureau" n'alourdissent pas le programme !* » (E 117) déclare un instituteur. Il faut rappeler qu'en dehors des conditions de vie que nous avons évoquées, les effectifs des classes ne facilitent pas la souplesse pédagogique. Dans les classes que j'ai observées, les effectifs des écoles classiques étaient les plus importants : de 30 élèves dans les écoles isolées à 120 dans les petits centres urbains, mais, en général, plutôt autour de 80 élèves. Les CBN1 présentaient en moyenne 60 élèves par classes, les CBN2 45, les ES 30 et les centres d'alphabétisation entre 15 et 30 élèves. Ces effectifs amène souvent l'instituteur à « *chicoter* » (frapper) selon l'expression couramment employée dans la Gnagna.

[369] Il en est de même pour les réunions de concertation des ONG intervenant dans l'éducation. Presque une heure peut être passée, en début de séance, à la question de la présence ou non de *per diem* pour la séance, avec le montant, les modalités d'attribution puis la durée de la réunion, etc. Ensuite, chaque opérateur fournit quelques chiffres d'activités (nombre de centres, situation) : ce qui est déjà un grand effort de transparence pour ces institutions concurrentes. Mais les échanges ne vont guère plus loin : pas d'effort d'harmonisation géographique des centres ou d'harmonisation de leur fonctionnement (gratuité ou non par exemple). Dans ce cadre-là, il est donc exclu de penser même échanger sur la pédagogie des centres ou d'évoquer d'une manière générale la question de fond de leur efficacité et les modalités possibles de leur amélioration. Parfois, si le directeur de la DPBA est dynamique et direct, il rappelle que ces sujets devraient être débattus et qu'il y a quelques règles à respecter (éviter les détournements, le désintérêt, etc.).

2.1.2 La question des violences physiques et symboliques

Ces violences physiques sont absentes des observations effectuées en classes, car les maîtres évitent généralement de frapper les enfants devant un observateur ; c'est la raison pour laquelle je la traite maintenant. Durant les observations, elles sont suggérées par des interjections en langue locales, censées être incomprises de l'étranger (« *Je vais vous frapper* », « *Je ne vous ai pas assez frappés ?* »), des coups de bâtons sur la tête des élèves qui échappent au maître, des copies d'élèves qui parlent de la violence, etc.

Rappelons tout d'abord que la violence est présente à l'école de différentes manières. Elle existe entre les élèves avec des pressions de la part des plus grands sur les plus petits (notamment lors de la distribution des vivres pour le repas de midi). À l'encontre des filles, peut s'exercer une violence sexuée et parfois sexuelle. Il peut exister également des violences entre enseignants, ou encore entre les enseignants et le village[370], etc. En raison du sujet qui nous intéresse, je ne traiterai ici que la violence entre enseignants et élèves. Dans la Gnagna, il n'existe pratiquement aucun cas de violences de la part des élèves sur les enseignants. Le seul cas dont j'ai entendu parlé ne concernait pas les dispositifs étudiés ici, mais le lycée : des lycéens encagoulés qui avaient envoyé un coup de poing la nuit à un enseignant réputé pour son injustice. En revanche, la violence physique des enseignants vis-à-vis des élèves était encore récemment la norme. Aujourd'hui, les sanctions physiques sont interdites en classe. La directive est respectée dans les écoles pour les jeunes et les adultes (CBN2, alphabétisation) où de toutes façons les enseignants -de peur de représailles- ne frappaient généralement pas[371]. Elle l'est aussi assez souvent dans les écoles tenues par des ONG (CBN1 par exemple) où le nombre d'enfant est plus petit et le suivi des maîtres plus important. En revanche, dans les écoles classiques, elle reste une pratique courante, bien qu'il semblerait que l'intensité ait diminuée ces dernières décennies[372]. Pour comprendre le phénomène écoutons le témoignage d'un jeune de 22 ans qui raconte son école primaire :

---

[370] Par exemple, un ancien gendarme de Bogandé (faisant partie de l'équipe qui a été révoquée pour complicité de grand banditisme) a frappé une enseignante qui avait puni son enfant, selon lui injustement.

[371] Dans le secondaire, les maîtres ne frappent plus : *« ils ont peur du retour »* explique un élève. A l'université, la question de la violence est encore différente. Les élèves subissent un système assez mandarinal, mais la violence peut être aussi renversée : il est arrivé que des professeurs reçoivent des menaces de mort de leurs étudiants.

[372] Un enseignant explique : « *Les maîtres avant nous faisaient peur. Si le maître rentre ici, nous on partait là-bas. Maintenant, c'est interdit [de frapper] : on ne sait jamais si tu tombes sur un élèves fragile* » (E 119). Les inspecteurs utilisent souvent comme argument que, si l'élève frappé est « fragile » et qu'il perd un membre (un œil par exemple comme c'est déjà arrivé), l'enseignant aura des problèmes. L'enseignant accepte donc la directive, en fonction de cet argument, mais non en raison de sa perception de la pédagogie « active ».

« *J'étais le premier de ma classe toutes les années avant de rentrer au CM2. Mon professeur de CM1 a dit au professeur de CM2 que j'étais le premier de la classe. Le premier jour de la rentrée, il a demandé : "C'est qui I. ?" Je me suis levé. Il m'a demandé : "C'est toi qui était premier l'année passée ?" J'ai dit oui. Il m'a dit : "En tout cas, avec moi, tu ne seras pas le premier". Et puis c'est tout. Il s'est rassis. Il ne m'a rien dit d'autre que ça. Et puis il a commencé son cours. Et toute l'année, ça a été comme ça. Parfois, j'étais le seul à connaître une réponse. Lui, il pose une question, personne ne lève le doigt sauf moi. Il fait comme ça [il lève la tête] et puis il attend 5 mn, 10 mn ; ensuite, si personne n'a levé le doigt, alors il m'interroge. Mais il n'est pas content. Il n'est pas content du tout. Moi à l'époque, je ne savais pas, j'étais enfant. C'est un Samo, il détestait les Mossis. Et toute l'année, ça a été comme ça. A la fin de l'année, j'ai eu mon certificat, mais pas l'entrée en 6ème. Alors j'ai repris le CM2, mais c'est à ce moment-là que les problèmes avec le papa et la maman ont commencé, j'étais souvent absent à l'école et on ne s'occupait plus de moi. A la fin de l'année, j'ai échoué l'entrée en 6ème. J'étais chef d'un groupe [de travail] et tous les autres sont passés. Ils ont échoué, mais ils ont payé [la scolarité][373]. Pour l'entrée en 6ème, ça vaut 25 000 FCFA l'année. Moi, mon papa a dit qu'il n'avait pas l'argent […] Donc, moi je voyais les autres partir au collège, ça me faisait mal. Quand je les voyais, on dirait que je voulais pleurer […] Un jour, le professeur de CM2 est venu. Il a dit [ironiquement en me voyant vendeur dans une boutique] : "Tu vois, je ne t'avais pas dit qu'un jour, si tu as dépassé 14 ans, tu deviendrais quelqu'un ?" Moi, je n'ai pas répondu, il a pris ses cigarettes, il est parti. C'est M., Je ne peux pas oublier son nom ».* Ainsi, l'enseignant procède à des brimassions sur certains élèves. Mais surtout, il frappe beaucoup : « *Mais pour moi, je ne lui en veux pas, c'est plutôt pour ma sœur, une cousine. Elle, elle était bonne à l'école, mais le jour d'une composition, elle a demandé à sortir pour aller aux toilettes et le prof a dit qu'on ne sortait pas en pleine composition et il a commencé à la frapper sur la nuque ; il l'a tellement blessée, que sa robe était mouillée de sang tout le dos comme ça. Il frappait avec une courroie de L2, P50 [mobylette]. Avec les trucs comme ça là [des dents]. Un jour, il a dit aux élèves de payer ça [une courroie] amener. Les élèves ont refusé. Le lendemain, il a coupé la courroie de sa moto (P50) pour frapper les élèves […] Elle a quitté l'école comme ça. Elle avait peur qu'il la tue. Alors qu'elle était première. Maintenant, elle est mariée. Elle a déjà un enfant [à 19 ans] mais ça a l'air d'aller ».* Face à ces attitudes et à cette violence, les villageois rejettent l'enseignant, mais ne le montrent pas de manière frontale : ils préfèrent

[373] L'entrée en sixième était gratuite pour ceux qui réussissent le concours d'entrée, payante pour les autres.

répondre par la violence du wak : « *Mais après, il [l'enseignant] a été affecté dans un village, on l'a waké. Il a été malade toute l'année. Les gens n'ont pas accepté. On pensait même qu'il avait le SIDA, tellement qu'il était maigre. Des gars comme ça, mais ils ne devraient même pas enseigner. Avant, c'était comme ça. Les professeurs avaient de l'autorité, ils ne craignaient rien. Ils faisaient ce qu'ils voulaient. Les gens ne connaissaient pas leurs droits, ils n'avaient même pas idée qu'ils avaient des droits. Quand un professeur était trop méchant, ils l'attendaient au dehors, ils le bastonnaient en s'encagoulant pour que le professeur ne sache pas ce qui est derrière ça. Mais maintenant, ils ont arrêté. Ils ont vu que ce n'était pas la peine. Et puis les professeurs aussi, ils ont diminué. Les inspecteurs ont dit de ne plus frapper. Les professeurs cachaient les fouets quand les inspecteurs arrivaient, mais petit à petit, ça a diminué. La loi, je crois que c'est en 1995 qu'on a interdit de frapper ».* Mais la diminution de la violence physique à l'école est perçue -par ceux même qui la déplorent et qui l'on subie- comme une baisse de niveau : *« Pour moi [à mon époque, il y a quinze ans], c'était plus fort qu'aujourd'hui, et pour mes grands frères c'était plus fort que pour moi. Mais le niveau aussi c'était meilleur. Je regarde, j'ai demandé à un élève de 5ème son cahier. Il est censé être plus fort que nous, alors, j'ai pris pour apprendre. Mais même moi, avec mon niveau, je peux trouver quinze fautes par page. Alors un professeur peut trouver trente fautes et il dit qu'il a eu 15/20. Mais je ne sais pas quel genre de professeur enseignent à ces gens là […]. Il y en a qui n'aiment pas leur travail. Ils viennent, ils font leur truc et ils partent. Je vois ma petite sœur à Ouaga : mais le niveau est nul ! - À Ouaga aussi ?- Oui, puisque les professeurs vont grouiller partout, ils vont enseigner le soir au fils de quelqu'un, le matin dans les classes, ensuite dans une autre école. Ils peuvent tenir cinq classes comme ça. Il y a aussi des classes dans lesquelles il y a trois professeurs -Parce qu'ils ne veulent pas être affectés en brousse ? -Oui et avec trois professeurs, les classes ne sont pas bien tenues. Ils s'en foutent même* » (E 83). Cet ancien élève montre combien, avec leurs frustrations, certains enseignants peuvent avoir des comportements irraisonnés et violents. Il met bien en exergue la manière dont les élèves et les familles réagissaient avant l'interdiction officielle des sanctions physiques. L'interview montre aussi que malgré les souffrances endurées, le jeune associe la violence physique à la qualité de l'éducation.

La violence physique à l'école primaire en Afrique a fait l'objet de nombreux débats. Elle ne peut s'interpréter simplement (Baux, Lewandowski, 2004). Effectivement, l'usage de la « chicotte » reste très présent, quoique moins fortement qu'il y a quelques années et de

manière cachée[374]. Un enseignant de l'école primaire expliquait à ce sujet « *Les Blancs demandent de ne plus chicotter… mais ici, c'est pas possible. L'enfant au village, il va partout, il n'a pas d'endroit précis, il fait ce qu'il veut […] Ce sont les mamans qui s'en occupent plus, elles s'occupent qu'ils aient bien mangé […] Il y a le nombre aussi, on ne peut suivre tout le monde… et puis la polygamie… une femme ne peut pas montrer son affection à son enfant alors qu'il y a l'autre enfant à côté qu'elle doit considérer comme son enfant […] Dans ces conditions, le maître à l'école ne peut pas faire avec ces enfants comme avec les enfants occidentaux qui ont été suivis et encadrés du matin au soir et qui ne bougent pas le petit doigt »* (E 108). L'usage de la force physique est effectivement fréquent dans l'éducation familiale et communautaire. Frapper est une composante essentielle de la pédagogie communautaire, car elle est censée provoquer une souffrance éducatrice, comme je l'ai déjà expliqué (« *La souffrance est le plus grand conseiller* » (E 79)). Les enfants sont frappés dans les camps de circoncision (qui existent toujours quoique moins rigoristes actuellement) mais aussi dans la cour (à la maison) : l'enfant, laissé particulièrement libre dans la journée, sera sévèrement puni physiquement s'il enfreint certaines règles, notamment dans les lieux où il côtoie les adultes, où il est alors sommé de ne pas parler et de ne pas se faire remarquer, même en posant une question. Par ailleurs, à l'image des conditions de vie dans la Gnagna, les rapports éducatifs quotidiens sont durs[375].

Au regard de ce type de rapport éducatif, pour la plupart des parents d'élèves cultivateurs, l'école est un lieu où l'on frappe relativement moins qu'ailleurs[376]. C'est aussi l'avis de la plupart des professeurs en milieu rural qui ont été eux-mêmes éduqués souvent à la chicotte, même lorsqu'ils sont issus de milieux urbains, et qui comprennent mal pourquoi et comment gérer une classe de petits sans manier le bâton. Certaines classes de CP1 des petits centres urbains des campagnes peuvent atteindre 120 élèves. Dans ces conditions, ne pas manier la chicotte signifie parfois démissionner comme l'explique ce professeur d'université à propos des instituteurs : « *Maintenant, ils ne se donnent même plus la peine de chicotter. Si les élèves ne suivent pas, ils s'en fichent, ils les envoient au fond de la classe* ». Ce sont plutôt

---

[374] Aujourd'hui, les coups sont peut-être moins forts, mais les courroies de mobylette sont toujours utilisées comme le disent les élèves. J'en ai d'ailleurs remarquées quelquefois par terre dans des classes et elles ne servent sûrement pas pour montrer des choses au tableau.

[375] Comme le montrent par exemple ces échanges, parmi d'autres, dans une cour : l'enfant pleure, car il veut manger à la main tout seul, la mère lui dit : « *Mange ! Ne pleure pas, sinon je te frappe* ». L'enfant continue, elle frappe (gifle), l'enfant hurle. Elle le met au dos et il se calme. Puis elle le fait manger. Un autre enfant plus grand vient la voir et dit (d'une petite voix car il a assisté à la scène) : « *Maman, j'ai froid - Et alors ? On n'a pas dit que tu devais rester dedans, où est le problème* ? *Répond la mère* ».

[376] Pour une discussion sur le possible usage de la pédagogie communautaire à l'école, voir annexe 24.

les « Blancs », ceux qu'on appelle pudiquement en ville les « partenaires techniques et financiers », et une partie de la classe urbaine favorisée (les « hommes des Blancs ») qui développent un discours en faveur des « pédagogies actives » et « non répressives ». Les punitions physiques à l'école sont donc considérées comme normales par les enseignants, par les parents d'élèves cultivateurs et même par certains élèves qui ont intériorisé ce mode éducatif, comme le montre cette fillette gourmantchée de douze ans dans cet entretien : « *- Et les maîtres ? - Ils m'aiment très bien - Comment tu sais qu'ils t'aiment très bien ? - Surtout mon maître-là, si je m'amuse, il me frappe, et dit : "C'est comme ça vous faites et vous êtes nuls. Tu vas redoubler encore !"*». Cependant, tous les élèves ne perçoivent pas les choses de la même manière : comme le dit un élève de CM2 de 14 ans « *Wai !!! Quand il y a quelqu'un [un visiteur dans la classe], le maître est là, il parle avec nous [...sinon] il frappe, il est très méchant* ». Certains élèvent désertent encore les classes parce qu'ils y sont frappés. La violence est acceptée lorsque les enfants y voient une certaine justice pour les faire progresser. Ce n'est pas toujours le cas et les enfants le sentent très bien.

La violence physique de l'éducation traditionnelle n'a pas la même signification symbolique que la violence physique de l'éducation scolaire, car le châtiment est infligé à l'école par une personne, l'enseignant, qui n'est pas issue du milieu ou qui cherche à en sortir. Et les punitions corporelles sont souvent accompagnées d'une communication dépréciative pour les enfants de paysans, ce qui en modifie profondément la portée. Cette violence symbolique est exercée par les enseignants sous différentes modalités. Ainsi, par exemple, une enseignante qui avait volontiers accepté que l'on photographie sa classe sous un manguier (en attente de la réparation des bâtiments) a catégoriquement refusé de se faire photographier avec ses élèves : *« Ils sont sales. Je ne peux pas me faire photographier avec eux, ils ne se lavent pas »* a-t-elle déclaré. Cette remarque est révélatrice du type de relations que peuvent entretenir certains enseignants avec leurs élèves. L'ensemble des « rites scolaires », pour reprendre l'expression de Suzie Guth (1997), est alors transformé et réinterprété dans un rapport de classes sociales, notamment en ce qui concerne les rites punitifs et les rites de gratification. La violence symbolique s'exprime aussi au quotidien de l'apprentissage, dans la modification du rapport au savoir des apprenants : l'usage de l'écriture, de la langue française, la « rectification » de certains savoirs locaux, le modelage des corps et du savoir-être, la structuration pédagogique de la tâche sont autant d'occasions pour modeler les enfants selon des normes généralement exogènes. C'est que nous allons examiner plus en détail dans chaque dispositif.

2.1.3 Une nécessaire « observation flottante » ?

Présenter une analyse sur des observations ne requiert pas la même démarche que proposer une réflexion sur une matière discursive comme des entretiens ou des supports pédagogiques écrits ou oraux. Bien sûr, lors des entretiens enregistrés par exemple, des notes sont prises sur des messages visuels ou auditifs qui parviennent en plus des propositions verbales. Mais ces dernières restent la source d'information essentielle et la réécoute de la cassette enregistrée permet de revenir sur un certain nombre de points discursifs ou non. L'analyse des entretiens est facilitée par la présence d'un texte. Dans les cas des observations (de situations pédagogiques par exemple), même si un film est réalisé, le problème de tri reste entier. La quantité d'informations sensitives présentes en plus des interactions verbales est très importante : comment sélectionner à partir de thématiques de recherche les éléments intéressants ? Si la grille de relevé est trop large, on finit par retracer tout le cours… tout en le déformant quand même. La matière ainsi produite est difficile à analyser. Si la grille est trop serrée, elle peut occulter des informations majeures… surtout lorsqu'il s'agit des savoirs locaux qui a priori ne fonctionnent pas en pratique selon la même logique que celle qui préside à l'élaboration des grilles de relevés. Enfin, une fois que le relevé est effectué, un autre problème de sélection se pose : comment, à partir de nombreux indices relevés dégager une tendance globale sur tel ou tel thème sans que la subjectivité (sympathie ou antipathie pour l'enseignant, évaluation déformées de conditions d'exercice, etc.) prenne trop de place ?

J'ai déjà expliqué, dans la première partie, une partie de mes choix méthodologiques : comptabiliser des interactions en classes pour comprendre la place des savoirs locaux dans la pédagogie, comme d'autres comptabilisent les sourires des mamans pour mesurer le *caring* des bébés n'a pas de sens au regard de mon terrain. A l'opposé de ces méthodes comptables, Jean-Paul Filiod évoque pour ses observations en classe, « l'observation flottante » (Filiod, 2006). Il reprend les propos de Colette Pétonnet : la méthode d'observation flottante « Consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser "flotter" afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repère, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » (Pétonnet, 1982 : 39).

Mes observations en classes ne sont pas éloignées de cette démarche. Elles partent de cette disposition large, en étant tout de même orientées vers une série de thèmes liés aux savoirs locaux (pédagogie active, oralité/écriture, etc. voir annexe 22). Le relevé s'est fait avec des grilles larges et avec des photos. Le travail d'analyse, quant à lui, a été réalisé par un

minutieux travail de mise en corrélation de plus de 150 documents produits[377]. Il s'agissait, en effet, de mettre en relation les grilles d'observations des classes avec les photos et les entretiens correspondants, d'une part, et les différentes grilles d'observations entre elles de façon thématique, d'autre part. Pour cela, de nombreuses fiches manuelles et informatiques-ont été créées à la manière de prises de notes (autre processus sélectif) à partir des grilles, des entretiens et des photos. Elles ont été numérotées et coloriées (par thème) pour faciliter les différentes mises en corrélation souhaitées. Elles ont ainsi permis de regrouper les informations et de valider ou d'invalider les « points de repères et les convergences » perçus lors des observations, pour reprendre l'expression de Petonnet. Pour présenter ces résultats, j'ai dégagé de temps à autre des cas ou des profils « idéaltypiques », afin de faciliter la compréhension des situations concrètes. Ces profils sont nécessairement un peu caricaturaux, mais ils permettent de saisir des tendances significatives.

2.2 La pédagogie active en classe dans les différents dispositifs

D'une façon générale, les « méthodes actives » préconisées dans les manuels scolaires sont rarement appliquées : ce qui domine, ce sont les châtiments à l'école primaire et les cours magistraux dans le secondaire. Mais décrivons de plus près la situation de chaque dispositif du point de vue de la pédagogie active pour repérer des différences et les mécanismes.

2.2.1 Les écoles classiques, globalement coercitives

Dans les écoles classiques, se dégagent trois profils d'enseignants. Le premier type d'enseignant a pour principale préoccupation de faire régner l'ordre. L'instituteur ne se montre pas très intéressé par son propre cours. Il y a très peu d'échanges verbaux, peu ou pas d'explications et peu de déplacements du maître dans la classe. Les questions posées par les enseignants ne sont en réalité que des demandes de confirmations que les enfants suivent bien le maître : « *C'est vrai ?* » ; « *N'est-ce pas ?* ». La succession officiellement prônée pour les leçons « actives » est souvent respectée : un exercice amène les enfants à dégager une règle ; le maître fait « découvrir » cette règle aux enfants et écrit quelques phrases l'expliquant (ce qui constitue la leçon) ; plusieurs exemples sont donnés ; les enfants doivent découvrir de quelle matière il s'agit et le titre de la leçon ; enfin, ils copient la leçon sur le cahier. Mais

[377] 50 grilles d'observations, une cinquantaine d'entretiens, 50 fichiers de photos contenant chacun au moins une dizaine de clichés.

dans les classes tenues par ce premier type d'enseignant, cette succession devient un exercice purement formel : les enfants n'étant pas véritablement interrogés, ils suivent sans comprendre ce que le maître fait sans explications et se trompent lorsqu'ils répondent : c'est une leçon de « géographie » répond un enfant alors qu'il s'agit d'une leçon de « grammaire » par exemple. Comme il n'y a ni explications ni analyses, le cours devient une simple série d'éléments présentés « à rebours ». La confusion des enfants est renforcée par le fait que souvent le maître n'est pas rigoureux dans l'expression des « signaux » donnés aux enfants. Les étapes ne sont pas clairement définies, la communication avec les enfants est floue et tendue : il est souvent difficile pour eux de comprendre ce qu'il attend d'eux. Pour diriger les enfants, il utilise le rythme, la peur et le classement. Notamment, les exercices de calculs et d'écriture se déroulent ainsi : « *Sortez vos ardoises, levez la craie : j'ai trois bonbons, j'en donne un à mon frère, combien m'en reste-t-il ?* » ; l'enseignant lève un bâton très haut qu'il abat sur une table en faisant sursauter les plus petits ; les enfants écrivent à la hâte ; le bâton s'abat à nouveau, « *levez les ardoises* », les enfants s'exécutent ; l'enseignant désigne avec son long bâton les ardoises une à une (sur place ou en se déplaçant dans les rangs : « *c'est bien, c'est mal* ») ; « *ceux qui ont trouvé, debout, les autres restez assis. Regardez ceux qui sont assis, est-ce que c'est bien ?* ». Ce schéma connaît quelques variations, mais reste globalement identique. C'est une modalité d'exercice que l'on retrouve dans beaucoup de pays du monde. Ici, elle est exercée de manière particulièrement coercitive. Certains enfants, paralysés par la peur et la rapidité, n'arrivent pas à écrire, alors qu'ils réussissent l'exercice dans d'autres conditions.

L'enseignant n'explique jamais les fautes. Il s'adresse aux enfants en criant ou avec une fermeté indifférente. Les enfants réagissent généralement en obéissant : en silence, ils croisent les bras ou exécutent les tâches indiquées ; certains dorment. Parfois, il y a du chahut, mais le maître les rappelle très vite à l'ordre. Outre la violence physique (chicote, gifle, câble de moto, pied aux fesses, soulèvement par la peau des hanches, etc.) les méthodes de punitions sont variées et généralement individuelles : faire faire « le pilori » (les mains croisées devant la tête pour attraper les deux oreilles, l'enfant fait des génuflexions), des « pompes », des chansons, etc. Certaines punitions sont collectives lorsqu'il n'y a pas eu de dénonciation : re-balayer la cour, ne pas manger à midi, etc. Les enfants peuvent être punis pour avoir fait des bêtises, mais aussi lorsqu'ils n'arrivent pas à réussir un exercice ou lorsqu'ils ignorent quelque chose. Pour répondre aux questions, les enfants des petites classes restent motivés ; mais dans les grandes classes, ils sont plus apathiques avec ce type

d'enseignant. Les enfants ne rient pas, même lorsque la situation ou le texte lu (un conte par exemple) est drôle.

Ce type d'enseignant est souvent absent (maladie, voyages, fêtes familiales, etc.). Lorsqu'il est présent, il peut sortir régulièrement de la classe pour se relaxer dehors, en désignant un élève pour interroger les autres sur un exercice. Il peut aussi rester en classe et faire faire des exercices pendant un temps plus long que nécessaire, pour se reposer. Lorsqu'un observateur étranger arrive, s'il n'avait pas prévu de faire cours, plus que les autres enseignants, il fait un véritable *show* en utilisant des révisions dont il est sûr que les élèves maîtrisent le contenu et interroge toujours les mêmes enfants, les meilleurs, pour donner bonne impression. Le maître fait souvent des erreurs, qu'il cherche à occulter au visiteur : sorti de sa classe, il travaille aussi un strict minimum et parfois sa formation initiale ne lui permet pas de bien maîtriser le contenu de ses cours. J'ai même rencontré des enseignants qui, aigris et abattus par leurs conditions de vie dans un village, avaient cessé d'enseigner : « *Dans ces conditions-là, moi, j'ai laissé la craie* ». Pour utiliser les expressions reprises par Lahire dans une interview (2006), la pédagogie n'est pas une pédagogie de l'autonomie… mais elle n'est pas non plus celle de l'explicite. Aucune explication n'est jamais donnée sur les règles implicites qui régissent les exercices demandés. Même les instructions ne sont parfois pas données : les enfants se débrouillent en regardant les uns sur les autres ou en se souvenant vaguement de ce qu'ils ont vu à la maison, s'ils ont eu la chance d'avoir un grand frère ayant déjà fréquenté l'école. Ceci est particulièrement vrai pendant les premières années, cruciales, de l'école : les enseignants, qui dans la majorité des cas ne partagent pas la langue des enfants, ne peuvent leur donner des instructions verbales détaillées : les interactions verbales sont minimales et l'essentiel se passe avec des gestes. Tout repose donc sur la capacité – inégale- des enfants à décrypter les souhaits de l'enseignant. La pédagogie est tout simplement à la fois autoritaire et non explicite (contrairement à l'image que l'on peut avoir en France par exemple des « bonnes vieilles méthodes », autoritaires mais plus claires et plus égalitaires pour les enfants que les nouvelles méthodes de l'autonomie). L'évaluation n'est pas non plus une occasion d'explicitation. Sur les cahiers d'élèves, la plupart du temps, l'enseignant met une simple note accompagnée parfois d'une des trois appréciations : « bien », « mal », « nul ». Généralement, les enseignants qui n'ont pas un bon niveau scolaire pratiquent ce type de pédagogie : « *Ils mettent de la distance pour éviter qu'on les découvre* » explique le Directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (E 167). La distance est mise avec les élèves, les visiteurs et les inspecteurs. De la même manière, les inspecteurs peu compétents se montrent très rigides et coercitifs avec les enseignants : « *Les*

méthodes actives peuvent mettre en péril l'autorité » (idem E 167). C'est donc parfois toute une chaîne d'autorité, vide de contenu.

Le second type d'enseignant est directif, mais il sollicite beaucoup ses élèves. Les interactions sont nombreuses, les déplacements dans la classe aussi, le rythme est plus rapide. Il sollicite et accompagne les élèves tout en les réprimant dès qu'ils s'égarent : mise à genoux de tel ou tel élève, petit coup de bâton sur la table ou sur la tête, etc. Les élèves sont très réactifs, parfois chahuteurs mais vite recadrés, ils participent beaucoup aux diverses tâches demandées. Avec le nombre d'élèves et les habitudes des enfants des campagnes, si l'enseignant fait participer les élèves, ceux-ci se dispersent très rapidement. Ce type d'enseignement actif mais directif arrive à de bons résultats. Mais cette approche est pratiquée par peu d'instituteurs car elle est très fatigante.

Le troisième type d'enseignant recherche la participation des élèves au risque de voir l'ordre de sa classe perturbé. Ses méthodes ressemblent presque aux méthodes préconisées dans les écoles bilingues et les écoles d'ONG. Il explique beaucoup, utilise des outils simples, est précis dans sa communication, fait attention aux enfants qui n'y arrivent pas, etc. Il utilise pour le langage des phrases de situation ; pour la lecture, des méthodes globales et des jeux d'ardoises ; pour le calcul, des méthodes progressives (du bâtonnet, au signe, puis au chiffre) – voir photos ci-dessous-, etc. Mais il se laisse dépasser par les enfants : bien qu'ils soient globalement attentifs certains dorment, d'autres chahutent, ils n'obéissent pas aux injonctions de silence, etc.

PÉDAGOGIE ACTIVE DANS UNE ÉCOLE CLASSIQUE : FRANÇAIS ET LECTURE



Photo 15 : Leçon de français, école classique CP1, Tangay, 2005
Photo 16 : Leçon de lecture, école classique CP1, Tangay, 2005

La première photo prise dans l'école de Tangay en classe de CP1 présente l'usage de dessins au tableau pour l'apprentissage du français oral par des dialogues : la méthode ressemble à celle utilisée par Tin tua ou l'OSEO avec les figurines. La seconde photo montre un travail sur la lecture du français : la fillette à droite remet dans le bon ordre les ardoises de ses camarades.
Les photos suivantes ont été prises dans la même classe lors des leçons de calcul :

PÉDAGOGIE ACTIVE EN CALCUL

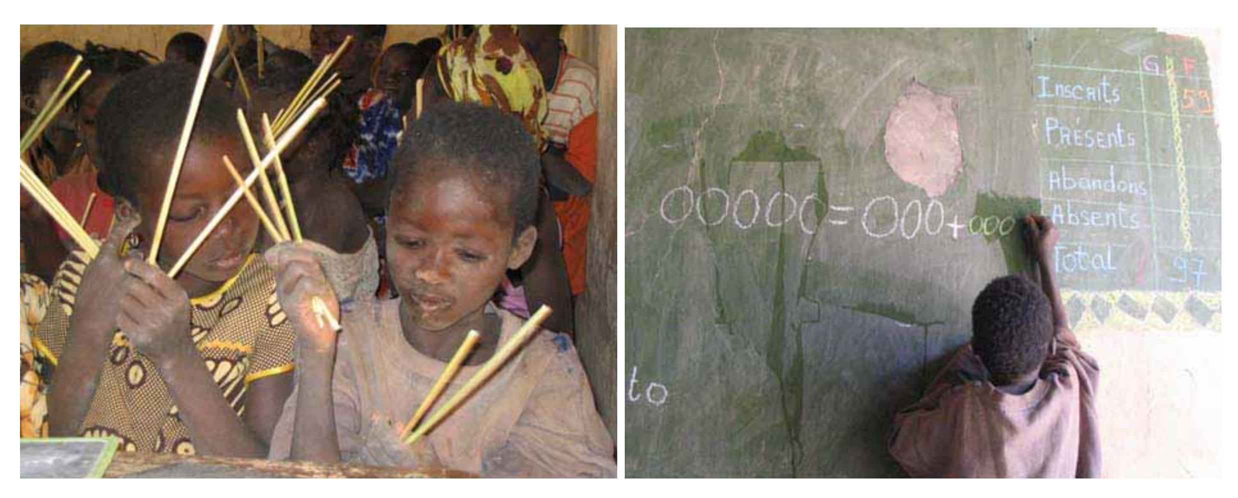


Photo 17 : Leçon de calcul (usage des pailles), école classique CP1, Tangay, 2005
Photo 18 : Leçon de calcul (usage du tableau), école classique CP1, Tangay, 2005

La première photo montre les élèves, assis quatre par quatre sur les tables-bancs, en train de compter à l'aide de petits paquets de pailles. La seconde photo montre la seconde étape : la paille est remplacée par un signe (ici un rond) et le signe est écrit au tableau. La troisième étape consiste à utiliser les chiffres pour les mêmes calculs. A droite de la photo, on remarque le nombre d'élèves : 97. Mais ce type d'enseignant est rare : il s'agit d'enseignants en première ou seconde année de carrière qui cherchent à appliquer les méthodes actives malgré le nombre. Rapidement fatigués, ils utiliseront soit le premier soit le second type de pédagogie décrit.

Beaucoup d'enseignants du classique dans la Gnagna correspondent au premier type décrit : autoritaire et quelque peu démotivé. Dans les classes dépassant la centaine d'élèves les méthodes actives sont presque impossibles. C'est le cas de ce CP2 de 118 enfants à Thionguri :

UNE CLASSE DE CP2 AVEC 118 ENFANTS.

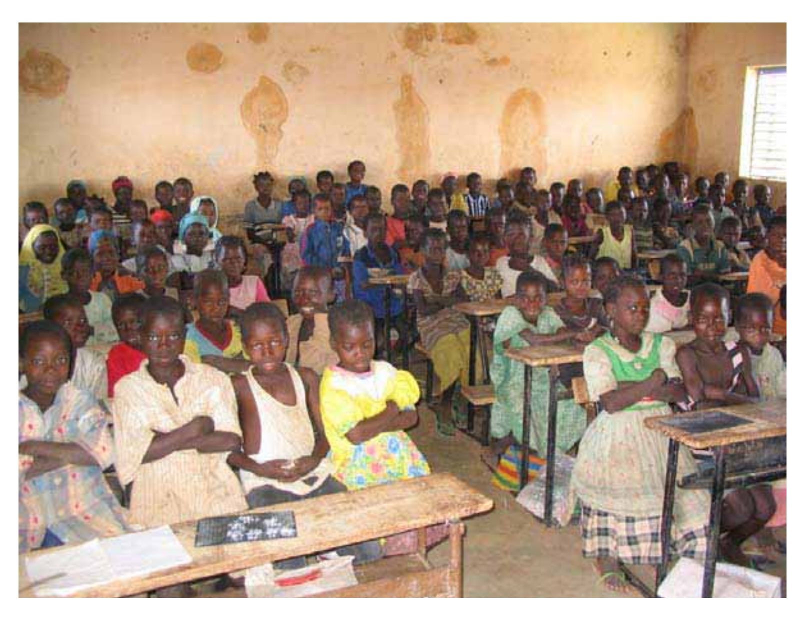


Photo 19 : Classe surchargée, école classique CP2, Thionguri, 2005

Les enfants sont quatre ou cinq par table-banc. On leur demande souvent de croiser les bras : c'est l'une des rares manières pour obtenir qu'ils se concentrent et regardent en face d'eux. Il faut rappeler que les enfants sont habitués à vivre au grand air, libres de leurs mouvements comme le montrent les photos ci-dessous d'une cour de récréation : les enfants sont très dynamiques et enthousiastes sur tout. Les effets de groupe sont rapides : il est souvent difficile de les discipliner pour les enseignants.

UNE COUR DE RÉCRÉATION A LA CAMPAGNE

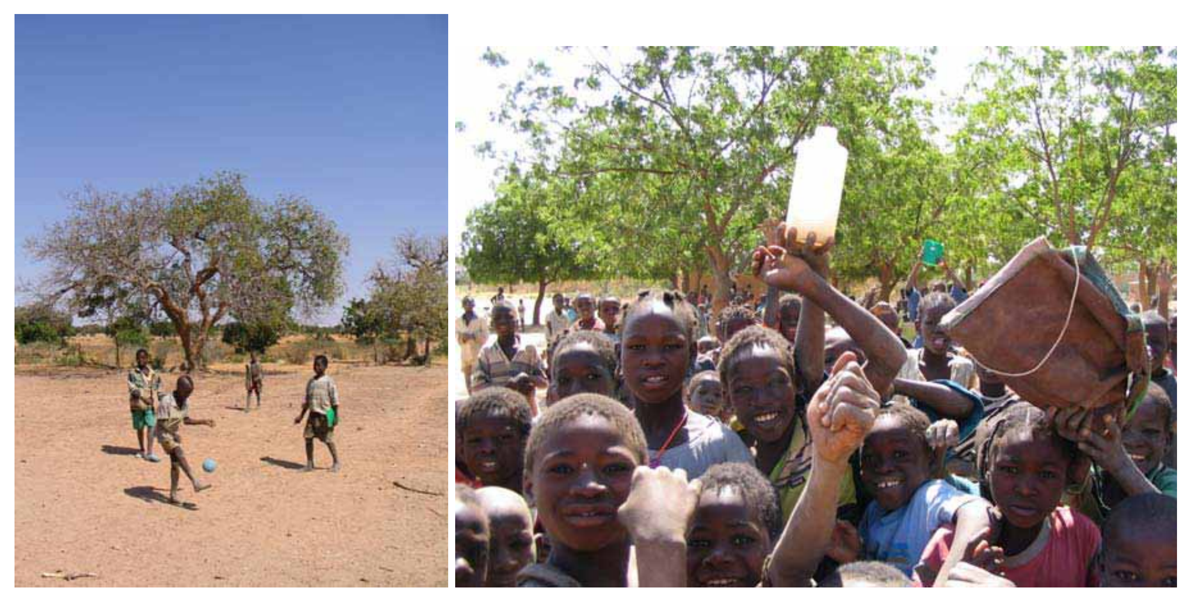


Photo 20 : Jeu de ballon, cour de récréation, école classique de Tangay, 2005
Photo 21 : Mouvement de groupe, cour de récréation, école classique de Tangay, 2005

La première photo montre les enfants qui jouent au ballon en fin de journée : les écoles sont rarement clôturées, la cour de récréation est en continuité avec la brousse et les enfants y jouent en plein air, ils sont très toniques. La seconde photo montre les enfants qui sont accourus vers moi lorsque je suis arrivée en matinée. Les enfants n'ayant pratiquement jamais vu de Blanc (jamais pour les plus petits) et ayant rarement des visites accourent pour me voir, les enseignants n'arrivent pas les maîtriser : ils sont plusieurs centaines. A gauche, un jeune joue à défier « le danger » à la « Jackie Chan », héro de Kung Fu très populaire dans la province ; un enfant montre son cartable, un autre sa bouteille d'eau, un autre son cahier… les autres viennent voir, curieux. Au moindre échange, ils se mettent à rire, enthousiastes de découvrir quelque chose d'extraordinaire, comme un Blanc ou un appareil photo et fiers d'avoir parlé à un étranger.

2.2.2 Les écoles bilingues, en transition dans la Gnagna

Les deux seules écoles bilingues de la Gnagna sont des écoles classiques en cours de transformation : la première année, le CP1 devient bilingue ; la seconde année le CP1 et le CP2 le sont ; et ainsi de suite jusqu'à la transformation complète de l'école. Les enseignants utilisent les méthodes OSEO de pédagogie active mais l'on sent la présence des méthodes coercitives du classique encore très présentes. Les enseignants de ces écoles sont des instituteurs du classique qui acceptent de prendre des classes bilingues moyennant une augmentation de 10 000 F CFA de leur salaire mensuel. A ce stade de la transformation de l'école, les enseignants restent imprégnés de la culture des écoles classiques malgré leur formation avec l'ONG : soit ils restent très autoritaires et peu à l'écoute des élèves , soit ils cherchent à mettre en place les pédagogies actives sans y arriver. Par exemple, un enseignant d'une classe de CP1 de 51 élèves essaie de faire faire un exercice par petits groupes en calcul. Mais il lui manque la moitié des cartons nécessaires, les enfants ne l'écoutent pas et à la fin de l'exercice il reprend son cours en oubliant de faire remettre les élèves à leur place : il fait donc sa leçon avec la moitié des élèves qui lui tournent le dos. D'une manière générale, les élèves de sa classe sont très dissipés, ils hurlent « Moi ! Moi ! » tous en même temps pour être interrogés, même s'ils ne connaissent pas la réponse, ils applaudissent, se couchent sur les tables, restent debout, etc. On imagine qu'après quelques années de transformation complète de l'école, la pédagogie sera mieux maîtrisée, si l'ONG peut suivre les enseignants. Dans l'hypothèse d'une généralisation des écoles bilingues (sans augmentation de salaires et avec

moins de suivi), le processus pourrait prendre beaucoup plus de temps. Les photos suivantes ont été prises dans une classe de CP2 de l'école A de Piéla devenue « école bilingue ».

UNE ÉCOLE CLASSIQUE EN COURS DE TRANSFORMATION EN ÉCOLE BILINGUE

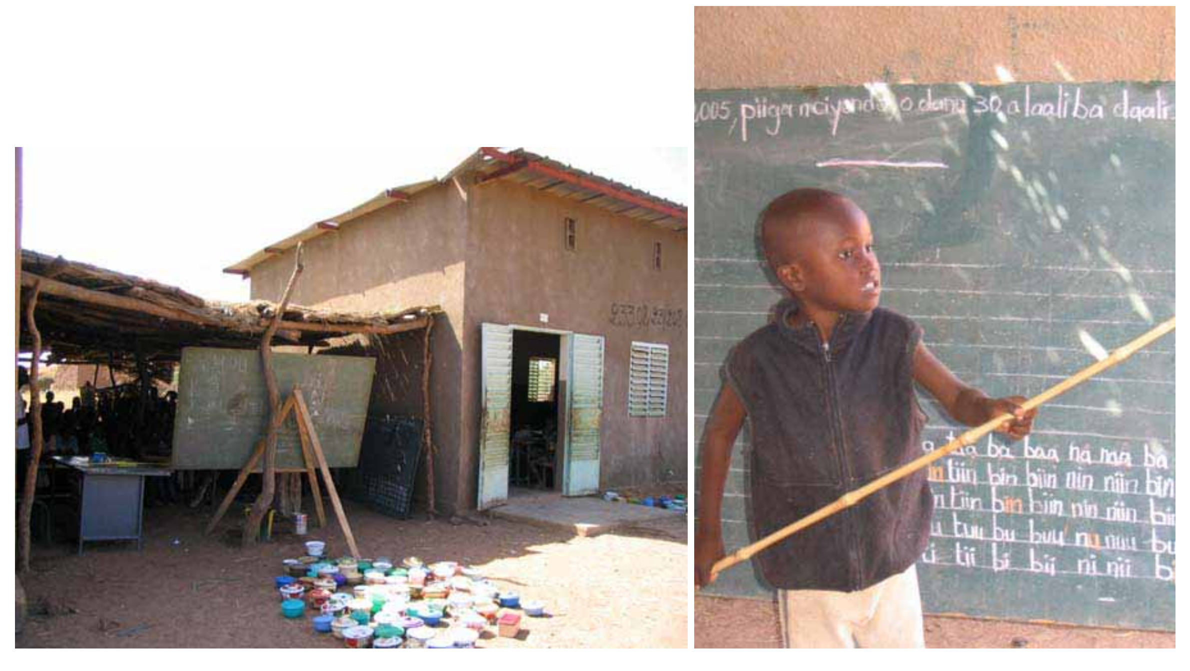


Photo 22 : Paillote d'une école bilingue, CP2, Piéla, 2006
Photo 23 : Leçon de lecture, école bilingue, CP2, Piéla, 2006

On voit sur la première photo qu'il manque une pièce et que pour le CP2 on a construit un hangar entre deux autres classes. Devant, sont déposés les plats des enfants qui serviront à recevoir le boulgour de la cantine à midi. La seconde photo montre un enfant au tableau : derrière lui, on remarque sur le tableau un exercice de calcul en gourmantché et des séries de syllabes. La visibilité sur le tableau est parfois mauvaise en raison de la lumière. Cette situation est provisoire et non généralisée : l'école bilingue de Bilamperga n'a pas eu besoin, elle, de construire un hangar.

2.2.3 Les écoles satellites : dynamiques mais avec peu de moyens

Certains enseignants des écoles satellites parviennent à maîtriser les méthodes Tin tua qui y sont appliquées : toniques, précis dans leurs questions et leurs corrections, ils sollicitent beaucoup les enfants qui suivent les cours attentivement. Mais la plupart des instituteurs ont des difficultés, tant dans la maîtrise de la pédagogie que parfois dans le contenu qu'ils ont à enseigner. Ils ne maîtrisent pas la méthode de Tin tua car ils sont moins suivis et ont moins de

matériels que les enseignants des CBN. De plus, ils doivent adapter la méthode à leur dispositif scolaire, car les enfants sont censés rejoindre l'école classique en CE2, donc maîtriser parfaitement le français, à l'oral et à l'écrit, plus rapidement que les élèves des CBN. Les méthodes actives deviennent alors parfois purement formelles avec de fausses questions (« *-C'est compris ? -Oui !* ») et des conseils inapplicables : « *Il faut se laver trois fois par jour* ». Cette injonction par exemple ne sera jamais appliquée ni par le maître ni les élèves : c'est impossible dans les conditions de vie en campagne ; et c'est même non souhaitable étant donnée la sécheresse (économie d'eau, sécheresse de la peau, etc.). Le maître répète donc consciencieusement quelque chose auquel il ne croit pas et auquel les enfants savent qu'il ne croit pas. La méthode active et le souci de mises en application de conseils pratiques dans le milieu se transforment ainsi en petits dogmes inutilisables, renforçant l'idée des enfants que ce type de pratiques (comme se laver beaucoup) est un idéal qui n'est pas fait pour eux. Quant au contenu à enseigner, les instituteurs ne sont pas toujours à l'aise : « *Des cheveux crépus, sont des cheveux courts Répétez* » demande par exemple un professeur à ses élèves. Le rythme est parfois lent.

Malgré ces difficultés, le discours des enseignants est généralement le suivant : « *On souffre, mais on a de bons résultats* ». Ils intègrent ainsi le discours Tin tua sur les méthodes bilingues et leurs taux de réussite, tout en soulignant leurs mauvaises conditions de travail. Dans les questionnaires que j'ai diffusés grâce à la DPBA (voir infra), les taux de réponses des écoles satellites sont plus importants que ceux des écoles classiques et les réponses sont assez longues : le questionnaire constituait une possibilité d'expression. Cette disposition se retrouve dans les cours : il est rare de rencontrer des enseignants d'écoles satellites qui négligent leurs cours ou leurs élèves, comme on le voit dans les écoles classiques pour le première type décrit. C'est le cas cependant d'une enseignante que j'ai visitée alors qu'elle ne comptait visiblement pas faire cours. Le second enseignant est absent : il attend un autre affectation. Elle-même a son enfant à allaiter. En raison de ma présence, elle choisit de faire faire des révisions, en suivant pas à pas son cahier de préparation de cours. Elle a un rapport physique dur avec les élèves : elle manipule avec rudesse le « bras droit » d'un enfant pour faire apprendre cette expression aux autres et le repousse ensuite sans ménagement ; elle écrase la main d'un enfant pour lui apprendre à écrire un « S ». Elle frappe très fort sur la table pour faire sursauter les enfants et obéir plus vite. Elle applique l'utilisation des ardoises comme dans les écoles classiques, avec un rythme très rapide, des coups et des classements à la fin. Lorsqu'elle évalue les ardoises, elle barre les mauvaises réponses ou marque « B » (bien) *sur* l'écriture de l'enfant, ce qui le recouvre aussi symboliquement de la norme scolaire.

Mais ces cas d'enseignants directifs, avec un rapport tendu aux enfants et peu préoccupés par leur classe sont rares. La majorité des enseignants des écoles satellites sont motivés, souhaitent la réussite de leurs élèves… et la leur par le biais des concours de l'enseignement qui leur sont désormais ouverts.

2.2.4 Les CBN1 et les pré-CBNF : le développement de méthodes actives

Ce qui caractérise généralement les Centres *Banma Nuara* 1 destinés aux enfants, c'est un nombre d'enfants plus restreint que dans les écoles classiques et une grande maîtrise par les enseignants des méthodes Tin tua, montrées par les photos ci-dessous.

MÉTHODES ACTIVES DANS UN CBN1

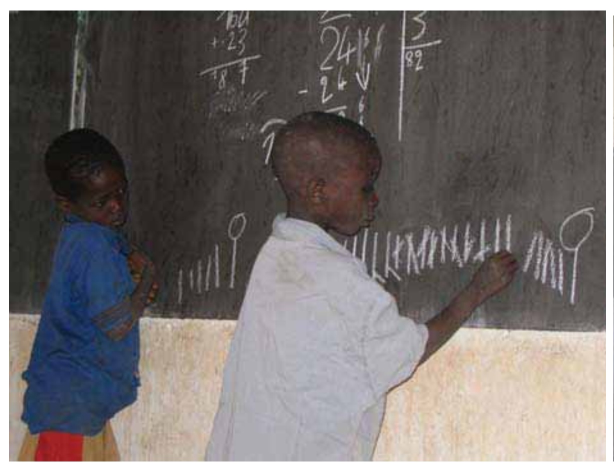




Photo 24 : Leçon de calcul, CBN1, 2ème année, Sorgo, 2006
Photo 25 : Leçon de français, CBN1, 2ème année, Sorgo, 2006

La première photo montre une méthode de calcul : les enfants, lorsqu'ils n'arrivent pas à effectuer des opérations posées -comme celles inscrites sur la partie supérieure du tableau- peuvent compter en gourmantché à l'aide de « bonshommes » qui « prennent » des bâtons pour la division par exemple. Lorsqu'un élève est « bloqué », un autre vient l'aider au tableau et le premier corrige son opération inachevée[378]. La seconde photo est prise lors d'une séance de langage (français oral). Lorsque les élèves n'y arrivent pas, deux autres enfants disent le dialogue dans la classe : c'est le cas ici, où les fillettes et l'enseignant suivent attentivement ce que le second binôme dit. Ces méthodes font participer l'ensemble de la classe. Elles sont à la

[378] Les méthodes de résolution de problèmes sont également spécifiques. Les résultats sont donnés sous la forme suivante : « solution » (une phrase expliquant la démarche à suivre), « résultat » (le nombre trouvé), « opération » (l'opération mathématique réalisée).

fois actives et normatives. Elles visent notamment à apprendre aux enfants la compréhension de l'univers scolaire tel qu'il est voulu par l'association. Par exemple, une enseignante de CBN1 (4ème année, niveau CM1) corrige à la fois le français et le contenu d'un devoir d'expression écrite, jugé bon, pour qu'il soit inscrit au tableau comme correction collective :

LA VIE À L'ÉCOLE : UNE COPIE CORRIGÉE

Copie de l'élève	Correction de la maîtresse
« Namoussa a dit que Abel est bête, il ne connaît rien, il ne sait pas lire un mot, il ne sait pas lire ses leçons. Abel a frappé Namoussa avec un fouet sur son dos. Namoussa aussi frappe Abel avec un bois sur sa tête. Moi, je demande pardon. Abel dit "Non, moi je ne veux pas pardon". Namoussa a dit que je ne connais rien en classe. Le maître appelle les deux et demande pourquoi ils font la bagarre ? Il dit de ne plus faire la bagarre encore. Il dit à Namoussa et à Abel de faire à genoux et il frappe très bien ».	« Abel et Namoussa, deux élèves de CM1, font la bagarre. Ils font la bagarre parce que Namoussa a insulté Abel. Elle a dit que Abel est bête, qu'il ne connaît rien en classe. Que Abel ne sait même pas lire un mot, qu'il ne sait pas lire aussi ses leçons. Alors Abel frappe le dos de Namoussa avec un fouet et Namoussa frappe la tête d'Abel avec un gros bois. Abel retire le bois des mains de Namoussa et maintenant, c'est la lutte. Moi, j'observe d'abord, puis je demande pardon à Abel et à Namoussa et j'aide les grands élèves à séparer les deux élèves. Le maître appelle les deux élèves, les met à genoux et leur demande pourquoi ils font la bagarre. Les deux élèves s'expliquent. Le maître leur dit de ne plus faire la bagarre. Il demande aux deux élèves de se donner la paix ».

Texte 23 : Rédaction de français, copie d'élève, CBN1, 4ème année, Sorgo, 2006
Texte 24 : Correction de rédaction, CBN1, 4ème année, Sorgo, 2006

La copie de l'enfant montre bien ses représentations de l'école. L'insulte proférée avec le mot « bête » est très violente dans le français burkinabè contrairement au français utilisé en France. Au Burkina, le terme « bête » est utilisé dans un sens littéral : cela signifie être réduit au rang d'animal guidé par ses seuls instincts, c'est une des insultes les plus graves. Pour l'élève qui a rédigé la copie, ne pas être bon à l'école, c'est être bête (la notion d'humanité et d'intelligence est liée à l'école et non au village). Il évoque la difficulté de la mixité et les conflits entre garçons et filles. Namoussa joue de plus ici tacitement le rôle de la maîtresse : elle juge et tape avec un fouet sur le dos (d'ordinaire, les enfants n'utilisent pas de fouet dans leurs bagarres). L'enseignant est ensuite représenté par un maître (alors que les élèves ont une maîtresse) et celui-ci frappe « très bien ». La maîtresse reprend la copie en répartissant les rôles de régulation de conflit dans l'école : l'élève qui observe continue à « demander pardon », selon la coutume de médiation de conflits que j'ai expliquée auparavant, mais il demande l'appui des aînés, adjuvants du maître qui punit symboliquement les enfants (à genoux), mais leur demande une démarche explicative et conclut par une parole d'inspiration

chrétienne. Il n'est pas certain que l'élève ait évoqué une réalité (en écrivant que le maître frappe) et que la maîtresse veuille la camoufler. Il est possible qu'il s'agisse simplement de représentations de l'école courantes chez l'enfant, qui a vécu ce modèle auparavant, et que la maîtresse cherche à corriger ce modèle. Ce cours de français comporte ainsi des éléments de savoir-être comportemental en milieu scolaire. Pour choisir de mettre cette copie au tableau, la maîtresse organise un vote en classe, affichant ainsi une volonté d'apprentissage d'exercice de l'opinion ; mais l'exercice reste ici formel, les enfants sentent bien que le choix est déjà opéré par l'enseignante.

L'usage de la pédagogie active n'exclut ainsi pas la normalisation, mais elle se démarque des pratiques des autres établissements. Par exemple, un enseignant de CBN1 d'une classe de CE1 de trente-trois enfants arrive à gérer deux classes, en l'absence d'un de ses collègues, en faisant faire des exercices et en passant d'une classe à l'autre. Il maîtrise très bien les méthodes et propose même une communication originale pour la province : il sourit parfois aux enfants même quand ils se sont trompés. Lorsque je lui fais remarquer qu'il est le seul à sourire aux enfants et lui demande s'il n'a pas peur de perdre son autorité, il répond : « *Moi, j'aime les enfants, et ça marche avec les petits… bien sûr, avec les grands il faut les forcer davantage* » (O 18). Il amène le dialogue par des questions sur les activités des élèves et explique les mots français en se fondant sur le contexte (« *Une reine* » : « *Qui est chef ici ? Comment appelle-t-on sa femme ? »,* etc.). Exactement à l'opposé des « fausses questions » pratiquées par certains enseignants du classique, il teste les enfants pour savoir s'ils répondent automatiquement ou non : « *C'est vraiment ça ?* » demande-t-il pour une réponse juste. Chez certains enseignants, ces méthodes actives sont davantage accompagnées de méthodes coercitives : un enseignant fait mettre aux élèves leurs mains sur la tête durant toute la correction d'un exercice ; un autre fait marcher au pas les enfants le matin, il crie un « *rompez* » militaire pour les faire rentrer en classe, etc. Mais paradoxalement, cela n'entrave pas vraiment les méthodes actives en classe par la suite. Globalement donc, les enseignants arrivent à bien mettre en place les pédagogies préconisées.

Mais il existe deux types de contre-exemples (rares) : ceux qui n'arrivent pas à maîtriser leur classe, selon un processus déjà connu, d'une part ; et ceux qui ont des difficultés de niveau, d'autre part. Effectivement, les enseignants ont parfois des difficultés de discipline : la philosophie de l'association l'engage à accepter des auditeurs libres et à développer des méthodes actives qui conduisent les élèves à l'hyperactivité.



Photo 26 : Auditrices libres, CBN1, 3ème année, Hatéry, 2005
Photo 27 : Indiscipline, CBN1, 1ère année, Kodjoani, 2005

La première photo est prise dans le CBN1 d'Hatéry en troisième année (CE1). Au premier rang, des « auditrices libres » suivent le cours : elles n'ont pas pu suivre les deux premières années et comme l'école n'a qu'une classe, elles viennent en cours pour s'imprégner de l'ambiance scolaire en attendant qu'un CP1 s'ouvre à nouveau. Cela crée pour l'enseignant une différence de rythme qui n'est pas toujours facile à gérer. Derrière, on aperçoit l'instituteur qui passe dans les rangs pour corriger un exercice avec ceux qui l'ont fait. Dans un autre CBN1, l'enseignant n'arrive pas à maintenir l'ordre : sur la seconde photo, prise dans le CBN1 de Kodjoani en première année (CP1), on voit de nombreux enfants debout par terre ou sur les tables, pour montrer leurs réponses sur des ardoises, tandis que d'autres ne pensent même pas à soulever leur ardoise. Le cours est souvent comme cela : encore une fois rappelons-le, avec les enfants habitués à la vie à la campagne, les pédagogies actives demandent une forte présence régulatrice de la part de l'enseignant.

Certains jeunes enseignants en première année d'exercice peuvent également avoir des difficultés de contenu. C'est le cas d'un instituteur d'une vingtaine d'années qui parle d'« *angles aigus* » pour désigner les angles obtus et d'« *angles pointus* » pour évoquer les angles aigus. Mais, à la différence des enseignants des écoles classiques dans ce type de situation, ils ne rejettent pas les visites extérieures et demandent même des conseils d'amélioration. Ils ont, en réalité, déjà intégré la logique de « perfectionnement » que cherche à diffuser l'association.

Les deux pré-CBNF en cours d'expérimentation ne présentent pas de configurations très différentes des CBN1. Les élèves ne sont pas beaucoup plus âgés que ceux des écoles classiques ou CBN1, comme le montre la photo suivante :

LES PRÉ-CBNF

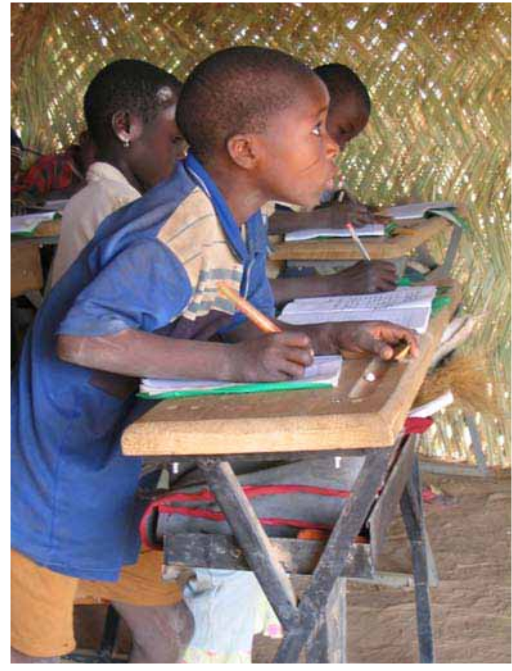




Photo 28 : élèves, pré-CBNF, Kalemboagu, 2005
Photo 29 : Paillote, pré-CBNF, Kalemboagu, 2005

Sur la première photo, l'enfant est obligé de se mettre debout : il n'est pas assez grand pour écrire correctement assis. Sur la seconde photo, on voit que le centre est fait de paille en attendant d'être « normalisé » mais il est distingué des centres d'alphabétisation par le drapeau national (à droite), signe distinctif des écoles (pour enfants). Les enfants et les jeunes sont réactifs, l'enseignant les sollicite. Dans un centre, les rapports sont assez souples et même les livres sont autogérés. Dans l'autre centre, ils sont plus durs: « *Celui qui n'y arrive pas qu'est-ce qu'on lui fait ?* » demande le maître ? – « *On le bat !* » répondent en cœur les enfants – *« Donc, il faut bien apprendre ! »*. Mais les enfants s'expriment plutôt avec enthousiasme qu'avec peur. Le maître les encourage : « *Maintenant moi je ne sais plus rien, c'est vous qui savez* ». Et certains élèves se lèvent pour demander au maître de mettre « *le "Bien" là* » sur leurs cahiers comme sur ceux de leurs camarades. Les élèves s'autorisent donc à demander l'un des petits rites de reconnaissance scolaire dont ils ont intégré et accepté la valeur.

2.2.5 Les CBN2 : une approche souvent alternative

Les CBN2 ont généralement la possibilité de développer encore davantage les méthodes actives : ils sont destinés aux jeunes et aux adultes et comportent souvent encore moins d'élèves. Les jeunes et les adultes reprennent l'école après avoir constaté des manques dans leur vie quotidienne. Ceux qui arrivent en CBN2 ont déjà fait trois ans d'alphabétisation et décident de faire des études presque à temps plein. Il peut arriver que les élèves commencent le cours avant l'arrivée du maître, tant ils sont motivés dans la plupart des centres. Une relation respectueuse s'instaure généralement entre enseignants et élèves, contrairement aux centres d'alphabétisation où nous verrons que les relations d'adultes à adultes peuvent être plus marquées par du mépris ou de l'indifférence de la part des enseignants.

Sur leurs cahiers, les élèves écrivent l'indication de leur classe selon les normes des écoles classiques : par exemple au lieu d'écrire « 5ème année », ils écrivent « CM2 ». L'école classique reste effectivement une référence. Dans le souci de pénétrer ce milieu, les élèves des CBN2 cherchent d'eux-mêmes à reproduire les rituels scolaires (comme demander la permission pour sortir par exemple) alors que leur âge pourrait les en dispenser. Le règlement intérieur est d'ailleurs élaboré avec les élèves, dans une logique contractuelle à laquelle ils adhèrent. Céline Mercier-Trembley (1982) a montré que le modèle de communication en classe est souvent structuré par les besoins du maître qui fixe les normes : « L'interaction pédagogique se trouve sous-tendue par un système d'attentes, basé sur la connaissance mutuelle des "règles du jeu" » (Mercier-Trembley, 1982 : 660). Dans la Gnagna, ces règles du jeu sont progressivement introduites de manière différente lors des premières années de scolarisation dans les différents dispositifs. Mais dans l'apprentissage pour adultes, le comportement et la motivation des élèves peuvent influencer beaucoup les normes. Un jeu de positionnement s'instaure, en effet, vis-à-vis des rituels de la classe primaire classique : du rejet parfois ; mais aussi et plus souvent de la déférence. L'école classique et ses rituels sont les symboles de l'ouverture possible au CEP, au fonctionnariat et au monde urbain. Les élèves et les maîtres utilisent fréquemment ces références, comme le montrent les photos ci-dessous.



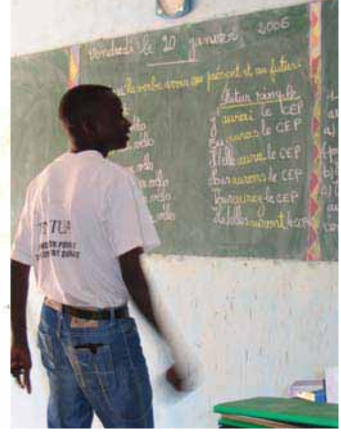




Photo 30 : Maîtresse, CBN2 jeunes 2ème année, Internat de Piéla, 2005
Photo 31 : Cours de conjugaison, CBN2 jeunes 2ème année, Internat de Piéla, 2005
Photo 32 : Groupe de travail, CBN2 jeunes 2ème année, Internat de Piéla, 2005

Sur la première photo, la jeune maîtresse du CBN2 jeunes de l'internat de Piéla se montre « moderne », selon l'expression fréquemment utilisée par les gnagnalais, en faisant cours en tenant son enfant en tenue de sport, une main dans la poche, attitude impensable pour une villageoise. Elle fait faire un exercice de conjugaison (que l'on voir sur la seconde photo) en insistant pour motiver ses élèves sur un objectif classique et essentiel pour tous : « *J'aurai le CEP, tu auras le CEP…* ». L'élève au tableau porte un tee-shirt de l'association, ce qui montre sa participation aux événements de l'association où l'on peut gagner ces vêtements. Il est « fourré » comment disent les jeunes, c'est-à-dire qu'il a rentré son habit dans son jean à la manière des blancs et des citadins : les autres le laissent dehors, car il fait chaud. Il s'amuse en faisant l'exercice… Ce sont autant de signes de la démarche qu'il entreprend en étant en CBN2, de transition d'un monde paysan à un autre, lettré, « moderne ». La troisième photo montre un groupe de travail autogéré par les jeunes dans la cour de l'internat. On remarque que les garçons et les filles s'assoient côte à côte, ce qui est assez rare à l'école en général : c'est un autre indice de changement comportemental. Les enseignants des CBN2 insistent souvent pour la participation des filles et des femmes : « *Hé, les deux rangées là [où il y a beaucoup de filles] ! Vous n'allez pas vous révolter [et répondre aussi aux questions]?* » (O 44) ; « *Les femmes, parlez sinon les hommes vont vous dominer. Je ne veux pas ça. Il faut lire [ce que vous avez fait] : même si ce n'est pas bon, c'est bon* » (O 40). Ces injonctions, qui correspondent aux lignes directrices de l'association, sont prononcées aussi bien par des enseignantes que par des enseignants. Elles incitent à la fois à faire participer les élèves et à les faire changer de savoir-être sur les questions de genre.

Globalement, la pédagogie est donc active et les échanges respectueux. Mais il existe des extrêmes dans les deux sens. Donnons deux exemples. Un enseignant de l'internat de Piéla interagit beaucoup avec les élèves. Il les valorise : par exemple, il ne demande jamais de classement public en dessous d'une certaine note (« *On s'arrête-là parce que en dessous, vous aurez honte* » dit-il avec humour en faisant rire les élèves). Il est presque le seul à demander à ses élèves de trouver pourquoi il ont fait leurs fautes ou encore à inventer lui-même les exercices à partir de ce qui se passe en classe (les autres enseignants suivent leurs cahiers). Il suit les élèves, se déplace pour travailler dans les rangs. Ses méthodes sont plus actives que celles des autres, uniquement du fait de sa maîtrise des contenus et de la psychologie de ses élèves. Les cours ne se déroulent pas très différemment de ceux des autres enseignants, mais il arrive à démontrer logiquement la grammaire ou le calcul là où les autres ne procèdent souvent encore qu'à une série de devinettes formelles. Les élèves sont très toniques et attentifs, ils rient souvent comme le montrent les photos suivantes (CBN2 adultes de l'internat de Piéla) :

CBN2 ADULTES : TRAVAIL ET DYNAMIQUE DE GROUPE

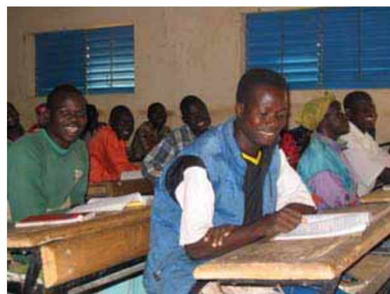
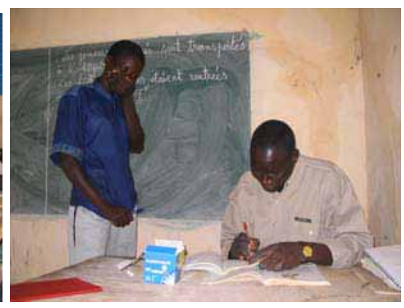




Photo 33 : Cour de grammaire, CBN2 adultes 4ème année, Internat de Piéla, 2005
Photo 34 : Femme au tableau, CBN2 adultes 4ème année, Internat de Piéla, 2005
Photo 35 : Correction de l'enseignant, CBN2 adultes 4ème année, Internat de Piéla, 2005

La première photo est prise pendant un cours de grammaire : les élèves sont concentrés et joyeux. La seconde photo, une jeune femme passe au tableau, elle fait des erreurs, les autres le lui font remarquer : au lieu d'avoir honte, comme la plupart des femmes gourmantchées qui se retrouvent dans ce type de situations, elle dit à toute la classe : « *Taisez-vous, laissez-moi réfléchir d'abord* ». Elle rit et corrige. La dernière photo montre une autre jeune femme en pantalon qui a fait des fautes, et qui montre une forme de gêne, avec une main sur la bouche et une autre qui tire sa chemise. Mais elle rit en même temps et l'enseignant sourit en la corrigeant. Cette situation est due au fait que ces adultes sont jeunes, ils vivent dans un chef-lieu de province et en internat : ils sont plus libres qu'au village. D'autre part, le maître,

contrairement à la plupart de ses collègues est venu dans l'enseignement par vocation : son niveau scolaire n'est pas meilleur, mais il fait le métier qu'il a souhaité faire « *dès petit* » ; de plus, il a préféré travailler pour Tin tua que pour l'État (alors qu'il avait réussi les deux concours) parce « *Tin tua s'occupe plus de ceux qui ont des problèmes* ». Sa démarche est ainsi tout à fait particulière dans l'environnement de la Gnagna et cela se ressent dans ses cours. En outre, il vit avec sa femme également enseignante à Tin tua et son premier enfant. Il est donc relativement serein pour exercer son métier.

A l'opposé, un autre enseignant fait un show pour notre arrivée et pour séduire une jeune enseignante qui l'accompagne : les interactions avec elle sont aussi fréquente voire plus qu'avec ses élèves. Les élèves le sentent et ne se montrent pas non plus très intéressés par le cours. L'enseignant veut montrer son autorité et hurle : « *Assis ! Debout ! Assis ! Debout !* » très rapidement aux élèves qui doivent s'exécuter. Dans les écoles classiques, on demande souvent aux enfants de dire : « *Je me lève. Je m'assois* » et de le faire pour leur apprendre ces mots et les réveiller. Mais c'est fait lentement et les enfants parlent. Ici, il s'agit de jeunes et d'un enseignant qui s'amuse à leur faire faire un exercice quasi-militaire. Il s'adresse aux élèves en criant : « *On ne pose pas, merde ! Pourquoi voulez-vous poser [l'addition] ?* ». Il leur fait faire une séance de calculs d'ardoise très rythmée, comme celles précédemment décrites pour les écoles classiques. Il réexplique en hurlant : « *Ce n'est pas bon, vous n'êtes même pas de bons opérateurs économiques !* » et plus tard encore : « *Ça fait quoi ? Une maison, si vous ne savez pas faire ça, vous ne pouvez pas devenir entrepreneur, encore moins opérateur économique !* ». L'enseignant, « fourré » à la mode citadine, se plait ainsi à employer le vocabulaire développementiste pour se montrer moderne et surtout traiter ses élèves d'idiots. Mais ce genre d'enseignant est tout à fait rare dans les CBN2.

2.2.6 Les centres d'alphabétisation : des normes différentes

Les centres d'alphabétisation tranchent avec ce que nous avons vu jusqu'ici. Ceci est perceptible dès le premier regard et visible sur les photos ci-dessous.





Photo 36 : Villageois et apprenants, alphabétisation 1ère année, Kougoudou, 2006
Photo 37 : Apprenants, alphabétisation 1ère année, Kougoudou, 2006
Photo 38 : Concentration, alphabétisation 2ème année, Diepiendounli, 2006

Sur la première photo, on voit que l'espace du centre d'alphabétisation est souvent ouvert au village : les petits enfants viennent regarder (à gauche), les passants s'arrêtent parfois pour voir, les femmes entrent et sortent. Souvent, les élèves sont collés les uns aux autres ; ils ne possèdent pas tous des fournitures et se connaissent bien : ils échangent en permanence. Les âges sont très divers, certains apprenants sont des enfants en âge d'aller à l'école (comme le montre la seconde photo)[379]. Et la concentration se relâche souvent (comme la dernière photo le montre).

Pour donner une idée plus précise du contexte d'un centre d'alphabétisation, prenons l'exemple du centre d'alphabétisation de troisième année de T.. La classe est réputée bonne (c'est une des rares classe de troisièmes années de la Gnagna) et dynamique (c'est un groupement de femmes dont l'activité de maraîchage semble bien marcher). Les apprenantes arrivent au fur et à mesure au cours de la matinée et certaines repartent avant la fin du cours. Sur les douze femmes entre 25 et 40 ans, cinq ont des enfants et deux sont enceintes. Le hangar de paille est ouvert : les enfants vont et viennent dans le centre… ainsi que les poules, les cochons, etc. Il n'y a pas de salutations à l'ouverture du cours. Tout se passe en gourmantché. Les femmes parlent et rient entre elles. L'enseignant ne leur demande pas de se concentrer. Il les interroge rarement et elles ne répondent pas toujours à ses questions. Elles entrent et sortent sans demander la permission (contrairement à ce qui se fait dans les écoles classiques ou dans les CBN1 et 2). Certaines baillent bruyamment ; parfois, elles répondent en même temps ; elles crachent par terre de temps à autre ; certaines sont allongées. Des femmes attachent leurs cahiers dans des sachets plastiques avec un pagne dans leur dos à la manière dont elles portent les enfants. Une femme plus âgée prend de temps en temps les enfants des

379 Le centre de Koudougou est géré par l'association Tin Tua et celui de Diepiendounli par l'association Fiimba.

autres pour s'en occuper. Parfois l'une d'entre elles ramène de l'eau dans une casserole et la fait circuler. À 11h30, neuf des treize femmes dorment. L'enseignant finit par décréter une pause. A la récréation, elles mangent en partageant ce qu'elles ont apporté. C'est la fin de l'année et elles sont « fatiguées ». On peut imaginer que ce « relâchement » n'est pas identique toute l'année mais cette séance est révélatrice de l'ambiance des centres d'alphabétisation : les normes et les codes scolaires, que l'on retrouve dans tous les autres dispositifs (y compris les CBN2 pour adultes), n'y sont pas diffusés de la même manière. Assez fréquemment, les enseignants des centres d'alphabétisation n'exigent pas beaucoup de comportements ni de discipline scolaires. Les apprenants sont des cultivateurs ou des cultivatrices préoccupés par leurs familles et leurs autres activités.

Les femmes avec enfants à allaiter (0-2/3ans) sont en permanence sollicitées. Les enfants sont contraints à rester immobiles, contrairement à leurs habitudes comme je l'ai décrit à propos de l'éducation communautaire. Ils sont donc tout le temps énervés, frappent et pleurent. Cette omniprésence des enfants est visible sur les photos ci-dessous :

CENTRES D'ALPHABÉTISATION : LES FEMMES ET LEURS ENFANTS







Photo 39 : Allaitement, alphabétisation, 2nde année, Noali, 2006
Photo 40 : Gestion des enfants, alphabétisation 2nde année, Piéla, 2006
Photo 41 : Femme au tableau, alphabétisation, 1ère année, Kouri, 2006

Sur la première photo, on voit que presque chaque femme a un enfant à allaiter. L'enseignante, debout à gauche, en a pris un pour soulager une femme[380]. Pour écrire, lorsqu'un enfant tète et qu'un autre réclame de l'attention, certaines femmes s'assoient par terre (seconde photo). Et même pour aller au tableau, elles doivent souvent porter leurs enfants (dernière photo).

[380] Les trois centres sont gérés par Tin Tua.

Les conditions d'exercice ne sont donc pas faciles pour l'enseignant, même si celui-ci, souvent issu d'un milieu social proche de ses élèves, comprend bien les contraintes de ceux-ci. Les enseignants font souvent un minimum, soit en raison de leur niveau de formation, soit par manque de motivation[381]. Parfois, ils introduisent leurs propres convictions dans le cours, comme cette animatrice d'alphabétisation, d'une association laïque, qui fait prier ses élèves avant chaque leçon en gourmantché : « *[...] Seigneur aidez-nous parce que nous sommes faibles. Aide notre alphabétisation à avoir le courage de nous donner ce qui est bien [...]* » (O 38, traduction). Certains cours mélangent des nouveaux et des redoublants : les niveaux et les rythmes sont très aléatoires. Dans un centre par exemple, , sur 20 élèves, seulement sept savent écrire et une dizaine lire. Mais l'enseignant note le contrôle de lecture de la même manière pour tous ; chaque apprenant interrogé choisit la page qu'il veut lire et parfois il la connaît par cœur. Les notes attribuées ne varient pas beaucoup (O 48). Dans un autre centre, seulement 3 apprenants sur 8 savent écrire (O 50), etc. Entre la faible normalisation scolaire des séances et le manque de motivation de certains enseignants, certains cours ne sont pas très interactifs, du moins entre les enseignants et leurs élèves. Il y a plutôt des interactions entre les élèves : j'y reviendrai au sujet de la structuration pédagogique de la tâche.

Certains centres, en revanche, sont plus structurés. Ce sont souvent les centres où il y peu d'élèves, où les apprenants sont plus jeunes (ou au contraire plus vieux et sans enfants) et où l'enseignant a fréquenté lui-même l'école (et pas seulement les centres d'alphabétisation). Les normes scolaires habituelles sont alors davantage appliquées et de la discipline est demandée. Les jeux de questions-réponses sont plus fréquents, le maître sollicite des questions de la part des élèves (« *Je suis là pour vous* »). Les enseignants sont précis, les élèves sont concentrés. Le niveau des élèves est bon (par exemple, certains arrivent en seconde année à résoudre l'opération 9 738 divisé par 12). Tous les élèves s'expriment.

Malgré cela, l'exercice de la « causerie », censée apporter la pédagogie active dans les cours, reste difficile. Beaucoup d'enseignants *lisent* sur leurs cahiers de préparation les questions à poser à leurs élèves. Une série de questions et de réponses pré-établies prend ainsi souvent la place des débats censés être amenés par la causerie. Prenons l'exemple d'une « causerie » avec des adultes (principalement des femmes) de 25 à 40 ans (les questions sont posées par l'enseignante ; à chaque tiret, c'est une femme différente qui répond) :

---

[381] Nous avons vu que les animateurs d'alphabétisations pouvaient parfois être recrutés pour leur appartenance à une ONG davantage que pour leur niveau ou pour leur motivation à enseigner.

EXEMPLE DE « CAUSERIE » SANS DÉBAT

« - Rappelez-moi de quoi on a parlé hier.
- *[Silence]*
- Vous n'avez pas appris à la maison ?
- *On a parlé du père et de la mère.*
- [l'enseignante regarde son cahier] Aujourd'hui, est-ce que l'homme et la femme sont différents ?
- *Non.*
- Qui voit autre chose ?
- *La différence se trouve au niveau des noms.*
- En réalité, la différence se trouve au niveau du travail. Quels travaux les différencient ?
- *L'homme fait le défrichage, la culture sur brûlis, cherche de la paille pour les toits.*
- *Le travail de la femme, c'est les fagots [de bois] en brousse, la cuisine, les arbustes des champs, la préparation du défrichage pour son champ…*
- [L'enseignante regarde son cahier] Dans les réunions, qui doit parler ?
- *Les femmes ont aussi le droit de parler.*
- Est-ce que, avant, on faisait rentrer les filles à l'école ? Pourquoi ?
- *Avant, on ne savait pas que la femme peut faire le même travail que l'homme*
- *Aujourd'hui on les fait rentrer*
- Dans la famille, qui travaille le plus dans la maison ?
- *C'est la femme : l'homme n'est pas stable, il sort tout le temps.*
- La famille appartient à l'homme, le chef de famille. La force de l'homme est supérieure à celle de la femme. Qu'est-ce que l'homme fait pour la femme afin que la vie soit bonne ?
- *L'homme hache du bois.*
- [L'enseignante reprend] On peut dire que l'homme aide la femme. "Le mari de Tana l'aide dans ses travaux[382]". [Elle regarde encore son cahier]. Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?
- *Jeudi.*
- [L'enseignante écrit au tableau la phrase de la leçon (le mari de Tana…) et la date] ».

Texte 25 : Causerie, alphabétisation 1ère année, Piéla, 2006. (Source : O 41, traduction).

On voit ici comment les « causeries », que nous avons analysées dans les livrets pédagogiques sur les questions de genre, sont utilisées en pratique. On voit bien que l'enseignante ne maîtrise ni le sujet ni les modalités de l'échange et cherche seulement à aller rapidement à la phrase de la leçon du jour. Les apprenantes seraient prêtes à discuter davantage mais, au regard de l'attitude de l'enseignante, rentrent dans le jeu de questions et réponses succinct qui leur est proposé, en cherchant à comprendre les réponses que l'on attend d'elles. L'enseignante, ne maîtrisant pas le thème (ou n'y adhérant pas), finit par réaffirmer que l'homme est le chef de famille et que sa « force » est plus forte, au lieu de parler

[382] *Tana calo todio tuona nni*

davantage d'égalité, comme le préconise le livret. Ainsi, les causeries sont souvent mécaniques et leurs résultats aléatoires. Autre exemple : une enseignante peut évoquer la question de la propreté de l'eau, pendant la causerie et ne rien dire lorsque les femmes donnent à boire et à manger à leurs enfants au milieu du cours dans des récipients très sales avec des mains également sales (O 38).

Mais, dans le cas des causeries, la pédagogie active est entravée par d'autres éléments. Nous avons vu l'usage de la parole imagée au village. Dans les réunions villageoises, les adultes expriment leurs désaccords par le détour d'exemples et d'images interposées, sans jamais désigner la personne visée, qui comprend parfaitement l'intention des locuteurs. Aussi, si la causerie se faisait autrement que de manière purement formelle, elle pourrait être porteuse de problèmes interpersonnels, à moins que l'enseignant ne soit un habile animateur, ce qui est rarement le cas. Un ancien animateur d'alphabétisation explique ainsi : « *Dans la causerie, si un élève peut se sentir concerner, [l'enseignant] va tourner la chose pour ne pas blesser telle ou telle personne […] Certains élèves ne veulent pas que quelqu'un pose une question : soit ils veulent partir vite, soit ils ne veulent pas parler des choses angoissantes* » (E 186). La causerie peut être effectivement l'occasion de conflits, mais aussi de « honte », dont nous avons vu l'importance en milieu communautaire. Un adulte peut aussi rapidement prendre « honte » en publique et abandonner les études, comme l'explique cette femme qui a réussi le centre d'alphabétisation mais a abandonné le CBN2 : « *C'est la langue que je n'ai pas pu articuler et j'avais honte. C'est Pokiro et moi qui sommes rentrées ensemble. J'étais tellement embarrassée que je ne me sentais même pas à l'aise dans les dialogues. Quand je parlais, la langue ne répondait pas à la vraie prononciation du mot ou de la phrase. Hé quelle honte que j'avais sur moi ! Je voyais qu'à mon âge je n'avais plus besoin de vivre cela. A la fin de la première année, Pokiro et moi on ne parlait que le français "kpélem kpéna" [onomatopées pour signifier du français incompréhensible] ».*

Enfin, la causerie est également un moment où l'enseignant peut être remis en cause : *« Dans la causerie ou la leçon, les élèves n'ont pas le niveau, surtout en première année. Certains vont croire que l'instituteur ne connaît pas beaucoup -alors que c'est dans le guide- et ils vont dire qu'il ne connaît pas » (E 186).* Certains enseignants évitent donc de s'y attarder. Et ce, d'autant plus que, souvent, les animateurs d'alphabétisations ne pensent pas réellement que la causerie avec des paysans puisse apporter quelque chose. Que ce soit par peur de soulever des conflits, de la « honte » chez certains ou encore de perdre son autorité, les causeries sont souvent peu utilisées de manière vraiment active.

Par ailleurs, dans beaucoup de centres se développent des attitudes, soit laxiste ; soit moralisatrice et dominante, à l'égard des apprenants. J'interroge par exemple une animatrice d'alphabétisation -qui a été à l'école- sur les différences entre l'école classique et les centres d'alphabétisation : elle m'explique comment elle cherche à « *plaisanter sans nier* » les apprenants sur certains sujets… Mais au même moment, un apprenant, qui écoute à côté, s'approche pour compléter avec son point de vue. Elle lui répond : *« Ce n'est pas le moment pour que vous vous exprimiez* » (E 185, traduction). J'avais également remarqué qu'à leur arrivée, elle évitait de leur serrer la main. Ce manque de considération est également présent de la part des superviseurs. Lorsque ces derniers viennent, il est possible qu'ils fassent, à la fin du cours, de longs sermons, sur le fait qu'un hangar ne soit pas terminé par exemple. L'inspecteur ne cherche pas à savoir pourquoi le hangar n'a pas été fait et égraine une série de phrases, poncifs empruntés tantôt au vocabulaire développementiste, tantôt au vocabulaire religieux. Les apprenants le regardent à peine (O 49). Que ce soit au niveau des enseignants ou des superviseurs, l'attitude d'écoute nécessaire à la pédagogie active est souvent peu présente : ils sont issus du même milieu que les apprenants, mais cherchent à en sortir.

Les villageois ont généralement vis-à-vis de l'école une position fort ambiguë d'attirance et de rejet. Les enseignants, généralement placés dans des conditions de vie et d'exercice difficiles entretiennent des relations rarement simples avec les villageois. Ils n'ont ni la formation, ni l'expérience nécessaires pour pratiquer facilement une pédagogie active. Leur manque de formation et leur position sociale de transition ne les incitent pas à se préoccuper des savoirs locaux dans leurs classes. Cette situation varie nettement selon les dispositifs et les différents types d'enseignants que l'on y rencontre. Les écoles classiques restent généralement assez coercitives, les écoles utilisant le bilinguisme développent des méthodes actives ; et les centres d'alphabétisation oscillent entre laisser-faire, autoritarisme et pédagogie active. Les remarques faites ici ne visent pas à condamner un opérateur ou un autre mais à souligner encore combien, selon les conditions matérielles d'exercice, la pédagogie active peut se mettre en place plus ou moins facilement. Au Burkina Faso, les défenseurs du principe du bilinguisme[383] insistent beaucoup sur leurs méthodes pédagogiques. Elles sont effectivement très bonnes. Mais les débats font souvent perdre de vue le fait que la pédagogie active dépend de manière sous-estimée (ou occultée ?) des conditions de vie et de travail de

[383] Au sens large du terme, c'est-à-dire, quel que soit le dispositif bilingue concerné.

l'enseignant dans le milieu, de sa formation et de son suivi[384]. Détaillons maintenant les diverses conséquences que cette différence de pédagogie active implique en classe.

[384] Les méthodes pédagogiques actives et complexes (comme l'EMP, la méthode REFLECT, la PDT, les pédagogies bilingues, etc.) sont bien plus séduisantes que les méthodes pédagogiques plus classiques. Elles motivent les élèves, prennent davantage en compte leurs pré-acquis, stimulent l'ensemble de la personnalité. Mais en pratique, elles peuvent s'avérer moins efficientes si les enseignants sont mal formés et ont de mauvaises conditions de travail. Car alors, ils n'ont plus le repère de leurs moyens didactiques classiques et n'ont pas encore acquis les autres.

CHAPITRE XI : SAVOIRS LOCAUX, LANGUES ET STRUCTURATION SOCIALE DE LA TÂCHE PÉDAGOGIQUE

Plus l'enseignant est motivé -pour des causes personnelles et matérielles- et maîtrise le contenu de son enseignement, plus la pédagogie est active (au sens large du terme). Nous allons voir que les observations montrent également que lorsque la pédagogie est active, la langue locale est utilisée davantage (quel que soit le dispositif), les savoirs locaux sont évoqués plus directement par les enseignants, l'espace est intégré par le mouvement, le travail est plus collectif, etc.[419] Cela a des conséquences sur la valorisation des savoirs locaux et sur les normes sociales inculquées aux élèves. C'est ce que nous allons voir maintenant.

J'utiliserai parfois dans ce chapitre -en plus des entretiens et des observations en classes- les réponses du questionnaire que j'ai diffusé. Ce dernier a été adressé, rappelons-le, par l'intermédiaire de la DPEBA à toutes les écoles formelles existantes dans la Gnagna en 2003 (en se fondant sur les chiffres de l'année scolaire 2002-2003). Il a été obtenu 129 réponses dont 111 concernent l'école primaire (pour 167 instituteurs présents dans la province). Le taux de réponse pour les écoles primaires est ainsi d'environ deux tiers (66, 46 %). Ce taux est relativement élevé étant donné l'éloignement des écoles, les conditions de vie des instituteurs et leur facilité d'écriture qui n'est pas aussi développée que celle d'instituteurs de pays avec une histoire scolaire plus ancienne (voir annexe 25, un exemple de questionnaire rempli). On peut supposer que les instituteurs qui ont répondu étaient davantage militants ou davantage contraints par leur hiérarchie que les autres. Dans tous les cas, les instituteurs ayant répondu sont ceux dont le travail est le plus contrôlé par eux-mêmes (motivation) ou par leurs supérieurs. Les réponses que j'ai obtenues, concernant notamment l'usage de l'écrit et les savoirs locaux (voir infra), seront donc à interpréter en tenant compte de ce biais, dans le sens où il est probable que les 56 instituteurs n'ayant pas répondu se préoccupent moins que les autres de leur activité et de la pédagogie (des outils pédagogiques comme les manuels scolaires, des savoirs pré-acquis des élèves, etc.). Je ne proposerai pas de chiffres à partir de ces questionnaires (sauf à titre d'exemple). Les questions sont assez qualitatives et ouvertes : les réponses portent davantage à une réflexion sur les

---

[419] Je n'approfondirai pas ici la question des activités productives et artistiques, pourtant inscrites dans les programmes car -si l'on excepte les CBN2 et les quelques rares centres d'alphabétisation de troisième année FTS- elles sont quasiment inexistantes, ce qui est en soi un élément de réponse à la question de la prise en compte des savoirs locaux.

discours que sur des évaluations quantitatives. Nous verrons cependant que ces questionnaires ont permis de compléter l'analyse des tendances que j'ai pu observer lors des entretiens.

1 L'évocation directe des coutumes et des savoirs locaux par les enseignants

Les savoirs locaux sont présents en classe, qu'ils y soient invités consciemment… ou qu'ils s'y invitent dans les pratiques des élèves et des maîtres. Nous allons examiner ici les évocations et les utilisations *volontaires* des savoirs locaux en classe. Nous verrons qu'elles sont rares : il est donc difficile de multiplier les exemples d'observation de leur utilisation et des conséquences que cela peut avoir concrètement en classe. Nous verrons néanmoins que lorsque les références au milieu et les savoirs locaux sont utilisés, un statut souvent ambigu leur est conféré de la part de l'enseignant[420].

1.1 Le discours officiel des enseignants

Les tendances sont données ici par les questionnaires adressés aux enseignants des écoles formelles. La majorité des réponses concernent des écoles classiques, censées être moins orientées vers la prise en compte du milieu que les autres. Les enseignants se montrent pourtant intéressés par la question des savoirs locaux plus que ce que j'ai pu observer en classe et dans les entretiens, tous dispositifs confondus (voir infra)[421]. Cela est dû à plusieurs effets qui se conjuguent. Tout d'abord, comme je l'ai déjà souligné, les instituteurs qui ont répondu sont ceux dont le travail est le plus contrôlé, par eux-mêmes (motivation) ou par leur supérieur. Ensuite, le questionnaire est souvent perçu, par les personnes qui y répondent, comme une copie ou un devoir, où il faut montrer que l'on sait de ce qu'il est bien de faire. Dans une société où il est bon de craindre la hiérarchie et dangereux d'exprimer des opinions

---

[420] Céline Mercier-Trembley (1982) note dans son étude sur les écoles classiques au Cameroun que le passage du « connu à l'inconnu » est très rare. Ce « connu » est essentiellement décrit par l'auteur comme des « catégories familières ». Dans la présente analyse, le connu dépasse de simples catégories : il s'agit plutôt de savoirs locaux qu'utilisent ou non les disciplines et leurs mises en œuvre pédagogiques.

[421] Je présente les discours avant les pratiques, inversement à la démarche que j'ai eue sur le terrain. En effet, contrairement à ce qui se fait la plupart du temps, je suis toujours allée observer les pratiques, avant de lire les discours officiels contenus dans les multiples rapports, sur les différents dispositifs, diffusés à Ouagadougou (ce que j'ai fait dans un second temps). Cela a permis de poser des questions et de faire des analyses de faits, à partir de ma connaissance de la province et non des discours officiels sur les dispositifs. Cela a un rôle non négligeable sur la fiabilité des réponses. Quand l'enquêteur est imprégné de centaines de pages de discours sur un fait, il ne peut s'empêcher inconsciemment d'en réutiliser un peu le vocabulaire ou d'avoir des inflexions de voix suggérant qu'il connaît « ce qui devrait être ». En particulier, cela m'a servi pour mieux comprendre le processus social réel d'une ouverture d'école, les véritables implications des villageois, l'influence des conditions de vie des enseignants sur leur pratique, etc.

propres, les entretiens peuvent être bridés. Le questionnaire écrit renforce ce biais. Il le renforce d'autant plus que, même si le questionnaire est anonyme, à partir du moment où l'instituteur indique son école, il est facilement identifié car tout le monde se connait dans la province. On peut ainsi considérer ces réponses comme exprimant surtout ce que les instituteurs retiennent des positions officielles, ce qui est en soi intéressant. Je ferai un usage essentiellement qualitatif du questionnaire.

Deux questions concernaient l'avis des enquêtés sur les manuels scolaires officiels (*Qu'est-ce que vous trouvez de bien dans les manuels de la liste officielle actuelle ? et Qu'est-ce que vous trouvez de mauvais dans les manuels de la liste officielle actuelle ?).* Sur 77 instituteurs[422] ayant répondu à ces questions, 26 évoquent spontanément la question de l'adaptation ou non des manuels au milieu (les autres réponses concernant le niveau scolaire, la pédagogie, l'exactitude des renseignements etc.). Aucune question n'était posée avant sur le milieu ; en revanche, les deux suivantes concernaient ce sujet et ont pu influencer les réponses. Il est néanmoins intéressant de voir que certains instituteurs ont pensé à la question des rapports entre manuel et milieu. Parmi les 26 réponses concernant le milieu, 15 disent que les manuels sont bien adaptés (par exemple en soulignant la présence de « *récitations, chants, contes africains* » QD 45)[423] et 11 au contraire qu'ils ne le sont pas. Parmi ceux qui pensent que les manuels ne sont pas adaptés au milieu, la plupart donnent des indices géographiques (non adaptation à la zone où vivent les enfants) ; mais quelques-uns donnent des indices temporels : « *Inadaptation à nos réalités actuelles* » (QD 43). Certains enseignants semblent penser que la vie au village ou en ville n'est pas montrée dans son évolution[424].

En ce qui concerne les usages de la littérature orale et l'évocation du milieu en classe, j'utilise les réponses des instituteurs non directeurs, parce qu'ils ont tous forcément la charge d'une classe (63 réponses[425]). La première série de questions posées était : *Utilisez-vous la littérature orale (contes, épopée, poésie orale…) en classe ? - Oui - Non - Pourquoi ?* 52 instituteurs ont répondu à ces questions. 38 déclarent utiliser la littérature orale en classe[426].

422 26 réponses positives sur 77 réponses à cette question sur 111 questionnaires retournés d'instituteurs (non directeurs et directeurs) sur une population totale de 167 instituteurs dans la province auxquels ont été envoyés les questionnaires.
423 QD : Questionnaire directeur ; QE : questionnaire enseignant.
424 Dans les manuels, il y a des chapitres sur le village et d'autres sur la ville.
425 Sur ces 63 enseignants, 59 sont des instituteurs du classique et 4 des instituteurs des écoles satellites. Mais leurs réponses ne sont pas particulièrement marquées par leurs appartenances à ces dispositifs : certaines réponses d'enseignants du classique peuvent se montrer beaucoup plus attentives au milieu que celles d'enseignants d'école satellites par exemple. Je ne ferai donc pas de distinction sur un si petit nombre.
426 Soit 73 % de réponses positives. Mais si l'on suppose (à l'extrême) que ceux qui n'ont pas répondu à la question n'utilisent pas la littérature orale en classe, le taux descend à 60 % (38 sur 63). La marge d'incertitude

Les instituteurs disent utiliser la littérature orale surtout pour faire comprendre un message, une morale, une leçon (15 indications[427]) ou pour renforcer l'expression orale (14 indications) : « *Pour une motivation et surtout pour faire véhiculer un message comme éduquer en faisant la morale* » (QE 16)[428]. Relativement peu l'utilisent pour amuser les enfants (7 indications) et encore moins pour les pousser à s'exprimer, à développer leur personnalité (5 indications). Et seules 2 mentions sont faites concernant le renforcement de la culture du milieu[429]. Un directeur explique : « *Par la littérature orale, ils arrivent à dire ce qu'ils pensent, ce qu'ils entendent et comment ils jugent les choses* » (QE 48). Mais ce type d'utilisation de la littérature orale est rare. La littérature orale est surtout utilisée comme outil, pour la morale et le français, comme nous l'avons vu dans l'analyse de contenu. Par exemple, un instituteur explique que l'usage de la littérature orale développe l'expression orale, puis montre comment il procède : il écrit au tableau le texte, demande une lecture silencieuse, pose des questions, fait apprendre les mots inconnus, puis tout le texte phrase par phrase. La littérature orale est ainsi transformée en texte récité par écrit. L'expression orale est ainsi réduite à une récitation dans un français correct (QE 61). Les instituteurs ayant répondu qu'ils n'utilisent pas la littérature orale en classe donnent des causes diverses : le niveau des élèves [en français] (5 indications), leur propre manque de compréhension du gourmantché (3 indications), le manque de documents (4).

Une autre série de questions posées concernant le milieu était : *Durant vos cours, parlez-vous de la « tradition » et de la vie familiale ou villageoise dans lesquels vivent vos élèves ?*[430] *Par exemple, de quoi parlez-vous ? Pourquoi ?* 44 des 63 instituteurs ont répondu à ces questions. Et 42 ont déclaré parler du milieu en classe[431]. Les exemples donnés sont les suivants[432] : les fêtes (fêtes, mariages, funérailles, masques….) (21 occurrences), organisation

augmenterait encore si l'on se référait à la totalité des instituteurs de la province : avec la même hypothèse, le taux de réponses positives serait bien inférieur à 60%.

[427] J'ai relevé le nombre de fois où les causes étaient mentionnées, un instituteur pouvant mentionner plusieurs causes.

[428] Toutes les réponses citées ici conservent l'orthographe et la grammaire de leur auteur.

[429] Elles proviennent de deux enseignants de la même école satellite, dont les réponses sont d'ailleurs strictement identiques.

[430] Cette formulation provient en partie des conseils des enseignants auprès desquels a été testé le questionnaire avant qu'il ne soit diffusé.

[431] Cela donne un pourcentage de 95 % de réponses positives. Mais, encore une fois, si l'on suppose (à l'extrême) que parmi ceux, qui n'ont pas répondu à la question, aucun n'évoque le milieu en classe, le taux descend à 66 % (42 sur 63), etc.

[432] J'ai regroupé certaines réponses, mais en utilisant des termes donnés par ces dernières. Tout exemple donné est compté, chaque instituteur donnant toujours plusieurs exemples.

familiale (8)[433], propreté et maladies (7), interdits et coutumes (6), valeurs morales (6 dont 2 « respect des aînés » et 1 solidarité), relations et vie au village (4), excision (4), contes et légendes (3), chefferie (2), sacrifices (2), polygamie (2), civisme (2), mariage forcé (2), refus de l'école (2), lévirat (1), scarifications (1), mentalité (1), pratiques ancestrales néfastes (1), etc. Il est intéressant ici de voir les représentations du milieu proposées par les enseignants. Beaucoup d'exemples concernent les fêtes villageoises et la vie familiale, considérées plutôt positivement (sauf dans certains cas où l'enseignant « sensibilise » les élèves à éviter des dépenses festives trop importantes). Mais on voit aisément, dans certains phrases des réponses, que certains éléments sont jugés négatifs et à réformer : saleté et maladies, excision, polygamie, incivisme, mariage forcé, refus de l'école, lévirat, scarifications, mentalité, pratiques ancestrales néfastes, etc. De rares réponses indiquent clairement qu'il y a une sélection à opérer : « *-[On parle du]*[434] *respect de la tradition, des anciennes pratiques de nos jours poursuivies (excision, mariage forcé, lévirat) – Pourquoi ? - Cela leur permet de ne pas rejeter d'une main la tradition qui, est somme toute, tout le berceau de notre culture. De vivre en harmonie avec leurs familles tout en respectant la législation nationale actuelle* » (QE 45). Généralement, les réponses sont plus floues. Parfois elles condamnent tout ce qui se passe dans le milieu : « *-Hygiène alimentaire, et corporelle et méfais de certaines pratiques comme l'excision – Pourquoi ? - Pour leur bien-être puisque c'est mon devoir* » (QE 46).

Les enseignants disent parler de ces sujets pour que les enfants soient intégrés au milieu (11) ou se connaissent mieux (5) : « *Pour qu'ils ne perdent pas les valeurs de leur culture* » (QE 2) ; « *Pour amener les enfants à mieux s'intégrer dans le milieu* » (QE 6) ; « *Pour amener l'élève à comprendre son milieu environnant avant de commencer à parler des mœurs d'autres pays* » (QE 10) ; « *Cela permet à l'élève de mieux vivre en contact pour l'avenir et surtout mieux cultiver son esprit* » (QE 22) ; « *Plus les enfants se sentent dans leur milieu, mieux ils sont motivés donc plus attentifs à ce qu'on leur apprend* » (QE 38) ; « *L'enfant est intéressé car il a son mot à dire* » (QE 41). D'autres instituteurs évoquent le milieu car cela fait partie du programme, pour amener certaines leçons, pour faire changer les comportements : « *[Je parle des] pratiques ancestrales néfastes. Pour que les enfants en grandissant abandonnent ces pratiques-là* » (QE 14) ; « *-Je leur parle surtout du refus des*

433 Ces exemples ont peut-être été influencé par le terme « vie familiale » dans la question. Mais le test du questionnaire avait montré la nécessité de préciser la question avec quelques termes, au risque d'influencer un peu les réponses. Ceci dit, le terme « d'organisation » familiale est venu des réponses et non de la question. On sait par ailleurs l'importance effective de la famille dans le milieu.

434 Certains instituteurs disent « je leur parle de » ; d'autres -plus rares- « nous parlons de », montrant ainsi une attitude plus ou moins à l'écoute des enfants.

parents d'inscrire les enfants [à l'école] et le manque de suivi des élèves. Outre cela, il y a la mentalité villageoise que leurs parents leur inculquent. Pourquoi ? - Parce que cela constitue un handicape majeur à la vie de l'école et par conséquent à leur développement » (QE 11) ; « *Pour les amener à sensibiliser leurs parents contre certaines pratiques* » (QE 36). Les deux instituteurs ayant répondu qu'ils n'évoquaient pas le milieu ont dit que c'était par ignorance : « *Je n'ai aucune notion de la tradition du village dans lequel je suis* » explique l'un d'eux (QE 63).

Globalement, les questionnaires montrent qu'une partie des instituteurs est consciente de l'importance des coutumes et des savoirs locaux. Les réponses sont assez partagées en ce qui concerne les perceptions négatives ou positives des coutumes et des savoirs du village. En classe cependant, très peu d'enseignants sont réellement préoccupés par les questions relatives au milieu et aux pré-acquis des élèves. Et la plupart évoquent les coutumes et les savoirs locaux comme des éléments dépassés à réformer ou même nettement négatifs.. C'est ce que nous allons voir.

1.2 Les pratiques en classe

Dans les faits, les enseignants évoquent très peu les savoirs locaux en classe. Les écoles classiques sont les dispositifs scolaires où l'on évoque le moins les savoirs locaux et les centres d'alphabétisation ceux où ils sont le plus abordés[435]. Entre les deux, se situent les dispositifs se servant du bilinguisme les utilisent en s'appuyant sur les livrets étudiés plus haut. Mais même dans ces dispositifs, je n'ai pas noté beaucoup de moments où les enseignants évoquaient des savoirs locaux, si ce n'est leur usage de la langue locale[436].

---

[435] Dans les écoles classiques, le programme induit encore un rapport lointain au milieu, comme le montre ce début de cours avec un enseignant de CP1 dans une école classique (en italique, la réponse de différents enfants) : « -Papa va au marché avec quoi ? *–de l'argent –un vélo* –et ? *–une moto* –Est-ce que maman monte la moto ? *–non, c'est papa* –comment on dit ça ? La moto de papa » (O 13). La première leçon est « *La moto de papa* ». Selon la phase de « motivation » indiquée dans le manuel, l'enseignant doit faire découvrir la phrase aux enfants. Mais il n'y a presque pas de moto dans le village concerné… Dans une école satellite la phrase sera plutôt « *Samba va au champ avec sa daba* ». La daba est l'outil le plus utilisé en agriculture au Burkina Faso. C'est une petite houe à manche court qui sert à creuser les sillons, retourner la terre, écraser les mottes, recouvrir les graines, désherber, déterrer les arachides mûres, etc.

[436] Raison pour laquelle seront aussi utilisés ici des entretiens d'enseignants qui expliquent les raisons de ce vide.

1.2.1 Quelques évocations positives des savoirs locaux

Parfois quelques évocations des savoirs traditionnels sont faites à l'école. Ceci est visible aussi dans l'usage qui est fait de l'outil pédagogique qu'est le conte oral. Dans les CBN comme ailleurs, les contes sont utilisés généralement de manière tout à fait transformée par rapport à leur origine orale. Par exemple, le conte des trois prétendants que nous avons analysé dans les livrets est utilisé par un enseignant sous forme de dictée en CBN1, seconde année (O 32). A l'opposé, mais c'est rare, il se peut que le conte soit utilisé en classe comme un moment de réflexion collective comme au village. C'est le cas avec l'enseignant du CBN2 adulte de l'internat de Piéla dont nous avons déjà parlé. Par exemple, lors d'une séance de grammaire, les élèves demandent à l'enseignant de lire un conte écrit au tableau. Ils sont captivés et prononcent sans cesse des « hum, hum » approbatifs, comme cela se fait quand un orateur parle au village. A la fin, ils veulent même débattre du conte, mais l'enseignant est obligé de reporter la séance de débat, pour finir sa leçon de grammaire (O 43). Les apprenants sont toujours plus motivés, attentifs et détendus lorsque des aspects locaux sont abordés : on remarque notamment que les adultes comme les enfants rient ou plaisantent presque systématiquement lorsque l'on parle de leur milieu, surtout quand cela est réalisé au sein d'une pédagogie plutôt active. Mais je n'ai pas observé beaucoup de séances où l'enseignant valorise clairement une méthode pédagogique traditionnelle (comme le conte), un savoir, ou une valeur.

Souvent, les enseignants demandent aux élèves de raconter dans une composition une fête du village, ce qui peut être une évocation positive du milieu. Les lectures orales des livres officiels évoquent aussi souvent la famille et la vie au village en général. Mais alors, souvent il ne s'agit pas d'un travail de valorisation consciente, alors qu'il s'agit d'un travail de réforme consciente lorsqu'un thème comme l'excision est abordé par exemple. En classe, on observe rarement une valorisation explicite, comme par exemple celle-ci, par un inspecteur, en situation d'entretien, expliquant que les savoir locaux sont « *solides et rentables* » : « *Les vieux disaient de ne pas toucher à telle forêt : si tu touches, tu meures. Mais, c'est de la conservation environnementale. S'ils disaient pourquoi [il ne fallait pas y toucher], ils n'allaient pas être écoutés* » (E 162). Ce type de savoirs, réformé dans sa forme, pourrait être utilisé à l'école. Mais, en pratique, les enseignants ne sont pas à l'aise avec ce type de démarche intellectuelle.

1.2.2 Des savoirs locaux oubliés ou dénigrés

Les activités productives et artistiques qui auraient pu servir de moments privilégiés pour aborder les savoirs locaux ne sont presque jamais mises en place. Les activités productives sont difficiles à réaliser dans les écoles primaires (quel que soit le dispositif) : par exemple, pour le maraîchage, l'eau manque généralement ou bien il n'y a pas de grillage ; au début de leur scolarité primaire, les élèves sont trop petits pour porter les seaux et, à la fin de celle-ci, ils sont trop occupés à préparer le CEP ; les maîtres (souvent dans des situations précaires) ne veulent pas faire d'activités pénibles sans prime ; la récolte est souvent volée la nuit par des villageois… Bref, l'activité ne se mettant pas en place, elle n'occasionne pas une relecture des savoirs communautaires agricoles. La participation des parents d'élèves et des griots en classe pour raconter des contes ou l'histoire locale, elle aussi, fonctionne mal : les villageois pensent qu'il y a de l'argent pour cela et que le maître le « bouffe » sans le leur donner. Un enseignant de CP2 d'une école bilingue explique ainsi : « *On ne fait pas d'activités productives parce que l'on a pas d'eau et en plus c'est nous qui portons les sceaux, on n'a pas de compensation salariale et il y a même des fois où on se fait voler dans le jardin. C'est la mentalité. – Et les activités artistiques ? – Non, on n'a pas de costume pour le théâtre. On ne va pas s'engager dans une activité où on ne sera pas soutenu ensuite – Mais est-ce vraiment nécessaire d'avoir des costumes ? – Oui, parce que pour l'excision, la fille qui va jouer l'exciseuse et l'excisée doivent avoir un pagne traditionnel – Et les contes ? – Les contes, il faut une cagnote pour payer les parents d'élèves »* (E 117). Pour cet instituteur, le théâtre est forcément un théâtre de « sensibilisation » (ici contre l'excision). Il dit nécessaire d'associer l'excision à la tradition (pagne), ce qui implique de rejeter les deux au lieu de montrer que les excisions peuvent être faites par des personnes en pagne moderne[437]. Par ailleurs, l'enseignant n'envisage pas d'emprunter un pagne aux familles, ni de demander aux enfants un conte : il n'est visiblement pas très motivé.

Pour la plupart des instituteurs, quand il n'y a pas de moment spécifique prévu (occasion d'un concours, plage horaire, etc.), on ne peut pas évoquer les savoirs locaux[438]. Un enseignant explique que pour parler des savoirs locaux, il faut nécessairement avoir une opportunité pour motiver les gens et il faut « un vieux » : « - *Est-ce que vous parlez des*

---

[437] Le pagne « traditionnel » dans la Gnagna est un pagne bleu et blanc en laine, tissé et teint localement. Le pagne « moderne » est un pagne en coton multicolore, acheté au marché, souvent en provenance de l'étranger : le fameux Wax africain, par exemple, est fabriqué en Hollande. Voir l'article de Nina Sylvanus « L'étoffe de l'africanité » (2002).

[438] En réalité, ceci est lié à la pédagogie active.

savoirs traditionnels en classe ? - Une fois un vieux est venu raconter les fêtes traditionnelles. Il était fier – Les enfants posaient des questions ? – Non […] C'était pour un concours de la francophonie : "Racontez la fête de votre village que vous préférez". On a demandé de l'aide au vieux et les enfants ont eu le prix – Vous ne leur en parlez pas à d'autres occasions ? – Si : je leur parle de l'excision, je leur explique. Ici, à Sorgo les gendarmes sont venus pour mettre les vieilles [exciseuses] en prison car une fille de la famille du chef est morte » (E 169, enseignant de CBN1). On s'aperçoit que pour cet enseignant, les savoirs locaux ne sont pas très vivants : soit ils sont détenus par des vieux, soit il faut les réformer (excision). Deux autres enseignants de CBN1 expliquent que la valorisation des savoirs locaux n'est pas fréquente : « *-Dans la formation, on vous apprend que c'est bien de valoriser les savoirs locaux, mais en pratique ? – En pratique c'est surtout la langue, répond un enseignant – Sinon, répond la directrice, un peu pendant les cours de morale et de motivation en gourmantché […] Mais c'est surtout au moment de la lecture (il y a 15 mn de débat en langue) que les enfants s'expriment […] Ce n'est pas prévu dans les horaires de parler des savoirs locaux* » (E 96). On le voit, dans ces dispositifs bilingues, les savoirs locaux et l'évocation du milieu en général ne sont très présents, ni dans l'esprit des enseignants, ni dans leurs pratiques. Ils restent évoqués ponctuellement, au gré de la volonté et selon la personnalité de l'enseignant. Lorsqu'ils le sont, ils obtiennent des statuts différents.

Contrairement aux informations des réponses au questionnaire, où les pratiques semblaient partagées, les observations en classe montrent que les savoirs et les coutumes sont davantage évoqués pour être transformés que pour être valorisés. Certains enseignants n'hésitent pas à parler de la nécessité d'un « lavage de cerveau ». C'est le cas d'un enseignant d'une école classique, pratiquant pourtant une pédagogie assez active, ou du moins tonique, qui explique : « *- Est-ce en classe que vous parlez des savoirs non scolaires, des savoirs que l'enfant sait déjà ? – On ne s'en occupe pas trop, surtout au début. C'est plutôt au niveau CE et CM… Par exemple au CE, un chapitre du livre d'histoire concerne l'histoire du village : on est obligé d'envoyer les enfants bien avant [le cours] ou d'aller voir un vieux. – Mais ça dépend du maître [que ce soit fait effectivement ou pas] ?- Oui, ça dépend –Et est-ce qu'il arrive que l'on parle d'autres savoirs ? – Oui des savoirs comme par exemple, nous, en classe, on leur apprend que l'oeuf est un aliment complet. Mais à la maison s'ils viennent, ils disent ça à leurs parents […] Les parents disent : "Quitte là-bas ! Tu n'es qu'un enfant qu'est-ce que tu sais ?". C'est comme la lèpre. Ici, ils disent que c'est quelqu'un qui a le pouvoir de te donner ça. C'est difficile, il faut vraiment leur faire un lavage de cerveau – Comment vous faîtes ? – Bon, c'est à partir de ce qu'il y a dans le livre, on prend des*

exemples – Comme quoi ? – Si on connait des gens qui ont eu la lèpre, peut-être que un tel ne connaît pas un tel et il a eu la même chose. Ou quelqu'un s'est soigné en allant au CSPS et pas en allant voir un guérisseur ou autre – Et entre ces savoirs, qui gagne ? La famille ou bien l'école ?- C'est l'école, parce que l'enfant va voir la même chose en CE puis en CM, donc à la fin, il va savoir que c'est ça qui est vrai – Est-ce qu'il n'y a pas des savoirs qui seraient positifs à garder ? – Bon, ça c'est essentiellement les cours de morale. Généralement ce qui est dit en famille est dit aussi à l'école. Le comportement, la vie en société…Si l'on dit à l'enfant de ne pas voler, ça c'est facile, c'est acquis » (E 151). L'enseignant ne semble pas voir l'utilité de travailler à parler des savoirs pré-acquis de l'enfant. Il se réfugie derrière les exemples du livre qui « oblige » à les prendre parfois en compte. Les premiers savoirs qui lui viennent à l'esprit –sans référence au manuel- sont des savoirs négatifs à réformer. Lorsque les savoirs scolaires supplantent les savoirs locaux jugés négatifs, il semble que ce soit davantage la résultante d'un processus de répétition que de compréhension du phénomène.

L'idée de lutte contre les coutumes et les savoirs existants est souvent présente, même chez des enseignants qui sont proches des villages, comme le montrent ces propos d'un enseignant d'école classique à propos de l'Éducation en matière de population (EMP): « *On a des difficultés car nos parents [ethniques] sont très attachés à la tradition. Notamment sur certains points qui, selon eux, font la force de la tradition et l'EMP vient lutter contre ça* » (E 164). Certains enseignants n'hésitent pas à parler de « *primitivité* » pour évoquer les villageois. Dans un CBN1 par exemple, un cours de géométrie est effectué de manière « active » : manipulation des outils, traçage, texte d'abstraction expliquant le traçage (l'angle droit en l'occurrence) et application, avec dessin d'une maison à angles droits. Lorsque je demande à l'enseignant pourquoi il ne fait pas tracer des cases, ce dernier répond : « *Moi, je ne veux pas qu'ils restent dans leur primitivité. Je veux qu'un jour le Président de la République sorte d'ici et sache tracer sa propre mai*son » (O 47). Cet exemple n'est pas isolé et ce qui frappe, c'est que certains apprenants (même adultes) considèrent, non seulement qu'ils ne savaient rien avant d'arriver à l'école, mais en plus qu'ils étaient « *arriérés* » ou « *primitifs* » selon leurs propres termes. Sans vouloir rentrer dans des débats sur le concept de domination symbolique, on ne peut s'empêcher de remarquer ici combien le discours des colonisateurs, puis des dominants actuels, a été bien intégré par les cultivateurs de la Gnagna : « *Moi en partant [à l'école], j'étais aveugle, je ne connaissais rien »* explique une apprenante de centre d'alphabétisation d'une quarantaine d'années (E 190).

Les questions les plus fréquemment évoquées sont l'excision[439] et le manque d'hygiène. Les enseignants utilisent souvent l'exemple de l'oeuf. Un enseignant de centre bilingue *Banma Nuara* explique ainsi : *« On parle un peu de ce qui se dit en famille… on leur explique par exemple qu'un enfant peut manger des œufs »*. Un dicton populaire dit, en effet, que « *Si l'enfant mange des œufs, il deviendra voleur* », assertion que les enseignants et les développeurs trouvent absurde, puisqu'ils la prennent comme représentative du réel et non comme parole imagée à décrypter. En réalité, les Gourmantchés thésaurisent en élevant des poulets, qu'ils ne mangent pas ou rarement : leur vente sert à acheter des médicaments en cas de maladie ou leurs dons pour renouveler une alliance avec un visiteur important, qui peut les aider en cas de soudure[440] difficile, etc. On interdit donc traditionnellement aux enfants de manger des œufs, pour qu'ils n'aient pas envie d'en dérober, en l'absence des parents, et qu'ils ne réduisent pas ainsi le petit élevage à néant. L'enseignant, en prônant la consommation des œufs, privilégie la nutrition de l'enfant plutôt que l'économie familiale : choix qui pourrait s'argumenter, mais que l'enseignant fait sans le savoir. Ainsi, même dans les écoles bilingues ou non formelles, dont les dispositifs offrent des conditions de travail respectables qui pourraient favoriser des interactions créatrices, la méconnaissance du fonctionnement des savoirs locaux de la part de certains enseignants crée au quotidien de nombreux malentendus entre maîtres et élèves. Lorsque les élèves changent de comportement (manger ou non des œufs), c'est souvent parce qu'ils ont remplacé une consigne par une autre et non un mode de compréhension d'un phénomène par un autre. Sans une réflexion de fond sur les savoirs locaux et sans une réelle pédagogie active, la présentation de ces savoirs entraîne ainsi surtout un conflit d'autorité : si l'enfant va au moins jusqu'au Certificat (et surtout au-delà), il conservera peut-être des notions et des comportements de scolarisé, sinon il reviendra à ses positions antérieures. Cela est dû en partie à une pédagogie de l'autorité et non de la compréhension.

[439] Au village parler de sexe est une honte. On le voit d'ailleurs dans les cours pour enfants et pour adultes qui traitent de ce sujet : les apprenants rient avec gêne, tout en se montrant intéressés. L'école doit expliquer que la tradition de l'excision n'est pas bonne ; mais aussi que « *ce n'est pas écrit dans le Coran* » non plus.

[440] La soudure est l'époque où les greniers de l'année précédente sont vides et où les cultivateurs attendent la prochaine récolte. Elle peut devenir une période de famine.

1.3 La réforme des savoirs locaux : une opération souvent superficielle

Les coutumes et savoirs locaux sont peu évoqués ; lorsqu'ils le sont, ils sont généralement dénigrés. Enfin, quand les enseignants font l'effort de chercher à les réformer, ils n'y parviennent généralement que superficiellement.

Selon les enseignants, certains savoirs comportementaux du village deviennent des handicaps en classe et dans le monde urbain. C'est le cas de l'usage de la parole, selon un enseignant de pré-CBNF : « *L'enfant sage en Afrique est considéré comme un timide en Europe. Il se dit qu'il a toujours tort devant le grand. Le sens que le grand a pris, c'est le sens que tu vas suivre. L'image que j'ai vue, je vais essayer de la transformer de la manière qu'a dit le vieux. L'enfant n'a pas accès à la liberté d'expression et d'idéologie devant ses aînés. A l'école, au contraire, on veut qu'il nous dise tout […] Quand je lui parle, je veux qu'il me regarde. Alors qu'à la maison, il doit regarder en bas, sinon, c'est un manque de considération. […] C'est mieux parce que, par exemple, on est en train de créer un comité rural avec trois délégués. Imagine qu'un délégué va au parlement ou quelque part et qu'il ne veut pas lever la tête pour parler. S'il n'est pas avec la tête haute, ses doléances ne seront pas accordées […] Au village, les gens n'apprennent pas à donner leur avis. Le Chef a plusieurs oreilles, il a des envoyés spéciaux qui sondent l'avis des gens pour conseiller le chef de la décision à prendre. Mais ensuite, lorsqu'il les convoque, ce n'est pas pour demander leur avis ouvertement, c'est pour donner sa décision. Sauf pour le conseil des sages. Les lieux de débat sont seulement les funérailles, les cabarets*[441]*, etc. […] Quand l'enfant devient majeur, il a un magasin de paroles. Quand on ouvre, le débit est incalculable […] J'ai essayé de faire des réunions avec le village, ça n'a pas marché. Par exemple, dans l'APE [Association des parents d'élèves], c'est uniquement le Président qui a la capacité [la légitimité] de parler [selon leurs pratiques]. Et pour l'idée de faire un jardin, il n'a pas été d'accord, parce que c'était pour les femmes* »[442] (E 168). L'école cherche à transformer les enfants et les parents dans leur rapport à la parole. Les processus de transformation sont lents et aléatoires, surtout lorsqu'ils touchent des comportements ou des expériences vécues. C'est ce qu'explique un enseignant de CBN2 adultes : « *Par exemple, la terre tourne autour du soleil. La difficulté est*

[441] Les dolotières où l'on peut boire de la bière de mil.

[442] L'enseignant poursuit : « – *Mais comment ça se passe alors quand les vieux viennent en classe ? - Pour les contes et l'histoire du village, beaucoup du village voulaient venir. Quand ils rentrent en classe [les vieux] laissent les enfants parler à cause de la présence du maître : ils n'ignorent pas que les pratiques en classe sont différentes. Les enfants s'abstenaient à cause du vieux. Puis ils ont posé des questions au maître, pas au vieux* »

de montrer que des gens ont fait d'autres expériences que la leur [que leur perception]. Par des questions-réponses, eux-mêmes vont arriver à dire que c'est vrai » (E 166).

Souvent l'acceptation est de pure forme : « *Ils ne vont pas changer de toutes façons […] sauf cas particulier. Il y a une grande différence avec la mise en pratique* » (idem). La question de l'usage du savon est très intéressante à ce sujet, comme le montrent les propos du même enseignant : « *Pour les notions d'hygiène par exemple. C'est très difficile qu'il y ait une mise en pratique. L'habitude est une seconde nature. Il a vingt ans, il n'est pas mort [donc, l'usage du savon n'est pas vital]. Il est conscient qu'avec le savon, c'est mieux, mais il se dit : "Pour nous autres, est-ce que c'est la peine ? Est-ce qu'on peut ? C'est pour les Blancs. C'est une classe sociale : c'est cher et c'est une image. Je ne suis pas un Blanc pour faire ça [utiliser du savon]". Ça vient de la colonisation, il y a une infériorité*[443]*… Il est né trouver la terre. Avant, on mettait de la poussière sur une plaie pour la soigner. Ça ne tue pas sur place ! – Est-ce que la notion*[444] *de bactérie existe ? – Quand les gens voient tomber quelqu'un, c'est à cause d'un génie. Il y a une action directe […] Ce n'est pas le message qui ne passe pas, mais en pratique, c'est une tâche difficile. Pour eux, il faut voir pour croire. C'est Dieu qui a amené sa maladie, ce n'est pas lui-même qui a mis ça dans lui […] – Et vous parlez de savoirs locaux positifs à ce sujet ? – Oui, on développe ça en classe. Par exemple, la médecine traditionnelle. Certains pensent que les tisanes ne doivent pas être prises par les croyants [d'une religion monothéiste*[445]*]. Mais non, même les Blancs prennent ça. Ils font le lien entre la religion et l'hôpital »* (E 166). Même si l'apprenant comprend intellectuellement que les maladies ne proviennent pas toujours[446] de la mauvaise intention de quelqu'un ou d'une volonté divine et qu'il a pu se rendre malade lui-même, en mangeant quelque chose d'avarié, ou en se contaminant avec des mains sales, il ne changera pas forcément son comportement. Tout d'abord, le savon coûte cher ; ensuite, cette pratique n'appartient pas à sa

---

443 Renforcées jusqu'à maintenant par différentes manières, dont les références au Blanc comme modèle y compris dans les CBN1. Par exemple, un maître demande pour motiver les élèves : « *Vous voulez parler bien comme les Blancs* » (O 3)

444 Voir annexe 9, partie « éducation interculturelle ». Si l'enseignant n'est pas très bien formé, il est difficile pour lui de réaliser toutes les étapes nécessaires à une réforme des savoirs (parfois utile comme dans le cas des représentations des maladies et de l'hygiène par exemple). Dans les étapes proposées -judicieusement- par les tenants de « l'éducation interculturelle », il faut nécessairement à un moment donné repérer quels concepts structurent la pensée autour d'un pratique donnée. Sans travail sur ce concept, la réforme d'un savoir et d'une pratique ne peut que rester superficielle.

445 Les pratiques locales des religions monothéistes sont souvent radicales (pratique de l'exorcisme par exemple) et rejettent souvent en bloc les pratiques traditionnelles jugées sataniques (ceci est particulièrement valable pour différents courants protestants). Contrairement à ce qui se pratique dans la coutume, la distinction n'est pas faite entre pharmacopée et wak par exemple.

446 « Pas toujours », car il est tout à fait exceptionnel qu'un gourmantché de la Gnagna ne pense pas que certaines maladies ne peuvent être que d'origine magique.

classe sociale ni à ses pratiques familiales. S'il le fait, alors qu'il reste dans un milieu villageois, les autres vont le critiquer : « *Pour qui se prend-t-il ? Il croit que c'est un Blanc ?* ». Certaines ONG occidentales qui, quoique travaillant dans la santé, ignorent parfois tout des problèmes de magie, de conflits familiaux et de représentations sociales, n'ont pas les outils pour comprendre les ressorts de l'action de celui qui refuse d'aller au centre médical se soigner. Elles considèrent encore trop souvent que ce n'est qu'un problème d'argent (ou vaguement de « mentalité ») pour aller au centre médical ou pour utiliser ensuite par exemple le savon en famille[447]. Pour chacun la représentation de ce qui appartient ou non à sa position sociale est fondamentale, elle influence beaucoup les comportements. Certes, parfois les anciens élèves font tout pour se distinguer socialement des non instruits ; mais souvent aussi, certains « conseils scolaires » ne sont pas appliqués par un élève, simplement par crainte de se démarquer de son groupe d'appartenance (voir plus bas).

Quoi qu'il en soit des stratégies d'appartenance des élèves, la recherche de transformation des savoirs, des valeurs et des comportements crée une situation sans précédent pour les villageois scolarisés : si une causerie est vraiment menée, de fait, les apprenants se trouvent devant *un choix* à faire. L'enseignant de CBN2 adultes explique : « *Les grands (élèves) savent que leurs traditions et les connaissances des Blancs sont différentes […] – Cela change leur attitude ? – Oui, elle est plus souple. Chacun a ses propres convictions* » (E 166). Le développement d'un esprit de choix est nouveau, c'est particulier à l'éducation scolaire : chacun doit se positionner selon ses convictions. Cela favorise l'individualisation : beaucoup d'apprenants acceptent les nouvelles connaissances au cas par cas selon leur personnalité mais aussi selon les interdits venant de leur famille, de leur religion, de leur parcours de vie, ou de leur genre[448], etc. L'école joue -tout comme la diffusion des religions monothéistes et l'action des ONG- un rôle non négligeable dans la transformation de certains savoirs et surtout dans le rapport au savoir des apprenants. Ce dernier est davantage lié à des choix individuels.

---

[447] J'ai encore rencontré une femme médecin, européenne habitant en Afrique depuis plus de dix ans, totalement dévouée à son travail et vivant en milieu burkinabè. Elle ne savait pas que beaucoup de jeunes pensent que leurs maladies leur sont données par leurs marâtres surtout dans les familles polygames et que c'est l'une des raisons importantes pour qu' ils jugent inutile de partir rechercher l'argent qui leur manque pour aller au centre médical. Si les médecins et les infirmiers n'arrivent pas à les convaincre que « même si c'était leur marâtre qui les avait rendu malades, on pourrait *quand même* les soigner au centre médical », les jeunes continueront à rester chez eux, même dans des états graves.

[448] Par exemple, un maçon polygame d'une quarantaine d'année, qui a fait la troisième année d'alphabétisation, retient les nouvelles connaissances concernant : les fétiches, les interdictions alimentaires (certains animaux, l'œuf), l'importance de la lignée (parentale) (E 189). Tandis qu'une femme, ayant suivi la seconde année d'alphabétisation, retient plutôt les questions des pratiques à réformer concernant les femmes : excision, mariage forcé, non scolarisation (E 190).

Un autre élément important à souligner est que le processus de transformation des savoirs locaux à l'école (qu'ils soient jugés à valoriser, à éliminer ou à réformer) se fait selon les normes scolaires, exogènes aux savoirs locaux. Comme le rappelle Céline Mercier-Trembley : « Au niveau des connaissances transmises, la position de l'école est encore plus ambiguë, à partir du moment où elle devient le lieu privilégié des interférences. Les connaissances transmises à l'école sont à la fois autochtones et étrangères. […] Parmi ces deux cultures, l'une demeure dominante puisque le savoir autochtone est diffusé au moyen des catégories propres à la culture étrangère. Les connaissances en perdent alors leur point d'ancrage sur la réalité. Pour le sujet, elles perdent leurs assises motivationnelles, l'acquis antérieur devient inutilisable, méconnaissable dans la mesure où il est, à l'école, transposé dans un autre cadre d'analyse. La continuité entre la première éducation et l'instruction est rompue. Le savoir se fige, il s'épure dans des formules qui sont bientôt mises en "exergue" par rapport à la culture "populaire", "collective". Et c'est là le paradoxe de l'école moderne : *sous son influence, les connaissances des générations antérieures se perdent, le savoir traditionnel devient une langue morte, discours clos puisqu'il n'est plus exprimé à l'intérieur des catégories cognitives qui lui conféraient son originalité et son dynamisme ; il échappe à la communauté qui n'est plus apte à le contrôler* » (Mercier-Trembley, 1982 : 667). Que ce soit à l'initiative de quelques enseignants (comme à l'école classique) ou de manière plus volontariste (comme dans les écoles utilisant la langue locale où les livrets procèdent à de nombreuses sélections des savoirs), les savoirs locaux subissent des transformations à l'école. Ignorés, dénigrés ou réformés, ils sont dans tous les cas jugés selon une grille cognitive et des normes qui leurs sont étrangères. Lorsqu'ils sont intégrés aux savoirs scolaires, ils sont souvent repris dans leur partie technique mais dépouillés de leurs composantes culturelles et sociales[449].

Mais les savoirs locaux en classe ne sont pas uniquement présents dans les évocations directes des enseignants. Ils peuvent aussi être sollicités de manière plus informelle au travers de l'usage de la langue locale par exemple.

[449] Comme Agrawal le décrit pour leur intégration dans les bases de données de la Banque mondiale (Agrawal, 2002), ou comme Frédéric Thomas l'analyse pour la réutilisation des savoirs vernaculaires dans la sylviculture coloniale en Indochine (Thomas, 2002). Ils sont parfois aussi folklorisés dans certains livrets.

2 Les usages des langues et la valorisation des savoirs locaux

Excepté dans les centres d'alphabétisation dont nous avons vu la spécificité et où l'on ne parle que gourmantché, dans tous les dispositifs, le français peut côtoyer le gourmantché en classe de manière formelle ou informelle. Les usages des langues qui sont faits dans ces configurations bilingues favorisent plus ou moins la prise en compte des savoirs locaux.

2.1 La valorisation du français au détriment du gourmantché

Dans les écoles classiques (officiellement monolingue en français), on rencontre trois types de situations dans les petites classes : l'utilisation exclusive du français ; l'utilisation du français avec quelques aménagements pour que les enfants comprennent ; l'usage du français et du gourmantché. Dans tous les cas, à partir du CP2, on ne parle pratiquement jamais une autre langue que le français. La première situation (français exclusif) concerne la grande majorité des cas. L'enseignant s'adresse en français aux enfants en permanence : explications, ordres, réprimandes, corrections, etc. Selon certains enseignants, la méthode est efficace : « *Ça force l'enfant [à apprendre le français]* » (E 119). Nous avons vu cependant les difficultés que cela pose à la plupart des enfants, ainsi que les inégalités de compréhension qui s'instaurent entre les enfants, selon leurs parcours individuels et familiaux. Dans le second cas (avec aménagements), l'enseignant est conscient de la difficulté que représente l'usage exclusif du français pour ses élèves comme pour lui et cherche à y remédier. Il connaît quelques mots de gourmantché qu'il utilise notamment pour les ordres (par exemple, *te kali* : « assis-toi »). Parfois, il demande à un redoublant, qui connaît quelques mots de français, de traduire les instructions à ses camarades ou de s'assurer qu'ils ont bien compris les propos du maître. Il laisse aussi les élèves qui ont compris faire des traductions spontanées dans les rangs aux autres. Dans le troisième cas (français et gourmantché), l'enseignant est gourmantché : généralement, quand il y a un enseignant gourmantché dans une école, on lui demande de prendre les petites classes, ce qui lui permet d'initier les enfants à l'école et au français un peu plus facilement. Il peut aussi développer des méthodes non verbales de facilitation de la compréhension mutuelle : en utilisant des images ou des dessins par exemple. Une division fonctionnelle s'instaure alors : l'enseignant maîtrise les deux langues (français et gourmantché), mais il les utilise de manière différentielle selon la situation et ses objectifs de communication. Il utilise généralement le gourmantché pour des présentations,

des explications ou des conseils. Le français, lui, est réservé aux instructions et aux insultes, bien que le gourmantché puisse aussi servir parfois à réprimander. Dans tous les cas, le gourmantché est peu valorisé, d'une part, et l'apprentissage du français s'accompagne de celui d'un savoir comportemental, d'autre part. Cela invite l'enfant à pénétrer dans un autre univers socio-linguistique. Il apprend alors l'expression verbale publique, telle que la conçoit la culture scolaire : attendre son tour, se lever pour parler, articuler, parler fort, s'exprimer correctement, etc[450]. Officiellement, dans les écoles classiques, l'enseignant doit utiliser des dialogues pour l'apprentissage du français oral. Mais dans la pratique, cela se fait rarement. L'enfant apprend à parler en répétant des mots, puis des phrases, puis des récitations : il est alors entièrement contrôlé, tant dans la position de son corps que dans la prononciation ou dans l'exactitude du texte dit. Même si l'enseignant n'est pas rigoureux dans ses corrections, chacun sait que la norme aurait été l'exactitude. Ainsi, dans les écoles classiques l'usage du gourmantché est presque inexistant et, en tout cas, peu valorisé. Tandis que les modes d'apprentissage du français entendent modeler chez l'apprenant non seulement la langue, mais aussi le comportement et les références.

Dans les écoles bilingues que j'ai visitées, l'essentiel du cours en première année est en gourmantché. Mais -en dehors des leçons de français oral- on observe le même type de répartition fonctionnelle entre le français et le gourmantché. Le cours, les explications et les conseils sont en gourmantché. Mais les ordres sont en français : « *Silence* ! », « *Ça va chauffer !* », « *C'est bon, rangez les ardoises, on ne parle pas* », « *On croise les bras, suivez au tableau* », « *À ta place* ». Le français est également utilisé pour gratifier et associé à du gourmantché : « *Voilà, c'est bien* » « *C'est bien, kali* ». Par ailleurs, les enseignants connaissant peu de chansons dans leurs propres langues (à part des chansons religieuses) ; ils font apprendre des chansons en français du type « *Toto, tu es sale…* » ou des chansons apprises dès l'époque coloniale comme « *Il était un petit navire…* ». Enfin, le français est utilisé par les enfants : « *Moi ! Moi ! Moi !* » disent-ils pour répondre en levant le doigt. Globalement, l'usage du français a, dès le début, une fonction de normalisation scolaire des enfants, car son utilisation principale est réservée aux phrases d'ordres et de gratifications. Le gourmantché peut être également utilisé pour discipliner les enfants : « *Comme vous n'avez pas bien fait, on va tout reprendre. Celui qui n'y arrive pas, il va être frappé et rester ici ce*

---

[450] Ce protocole est bien différent de celui des soirées de contes par exemple, où l'enfant est aussi autorisé tacitement à s'exprimer en public devant des adultes, mais où le tour de rôle se décide tacitement de manière collective (ce n'est pas un adulte qui donne la parole), où l'on peut parler en laissant son corps libre de mouvements, où l'on ne corrige pas l'expression (on la complète), etc.

soir » (O 6, traduction), « *Ce n'est pas un marché ici* » (O 12, traduction) ou encore « *Lehana* » (« Bien » écrit sur les ardoises). Mais souvent, il est utilisé sans référence aux normes scolaires : « *Aujourd'hui, vous allez chier. J'avais dit d'apprendre ça par cœur. Vos cacas vont devenir gros comme ça !* » ; « *Ah, vous allez chier !* » (O 6, traduction). Les enseignants des écoles bilingues qui sont seulement depuis un ou deux ans dans le système bilingue éprouvent des difficultés vis-à-vis de l'usage du gourmantché : « *En langue [locale], ils [les enfants] sont beaucoup plus à l'aise… trop même ! Comme le maître leur parle en gourmantché, ils ne voient plus les limites* » (E 107). La tendance est donc à utiliser le français pour maintenir l'ordre. Cette langue est alors associée dans l'esprit des enfants à la norme du nouveau monde dans lequel ils entrent. Un autre enseignant témoigne dans le même sens : « - *Qu'est-ce qui a changé pour vous [depuis que vous travaillez dans une école bilingue] ? – Ce qui est difficile, c'est la langue, l'élève ne craint pas trop le maître... Les pédagogies actives : le maître ne peut pas s'asseoir et les enfants participent. Et les activités productrices le samedi de 10 à 11 h [cela donne du travail supplémentaire]*[451]*. – Et est-ce qu'il y a des aspects positifs ? – Oui, ça me permet de me réconcilier avec ma langue, mon milieu. Je connais des mots, des proverbes, j'ai besoin d'aller chercher des informations* » (E 108). Il semblerait effectivement que les enseignants des écoles bilingues intègrent assez rapidement la logique de revalorisation identitaire prônée par l'association : selon Géraldine André (entretien privé), cette dernière représente pour eux un système de gratification symbolique important qui compense leurs conditions d'exercice.

Dans les écoles satellites, le fonctionnement est identique. On remarque cependant quelques éléments complémentaires concernant la fonction sociale du français. Le français est aussi beaucoup utilisé pour des instructions concernant des changements comportementaux : lors des indications sur l'hygiène par exemple. Dans un cours, on note que des élèves demandent à faire un exercice de calcul en français : ils ont compris en gourmantché et souhaitent réussir maintenant le prestigieux exercice que de penser –ou du moins d'exposer un raisonnement- en français. Enfin, une anecdote confirme le rôle particulier joué par le français. Un enseignant d'une école satellite visitée est un ami proche du traducteur qui m'accompagne. Ces deux camarades se sont toujours entretenus ensemble en gourmantché. Lors de l'entretien en français qui suit l'observation de son cours (en gourmantché), le traducteur lui dit « *Vraiment, c'est bizarre, tu n'as pas la même voix en français et en gourmantché* ». Il ne parle pas ici de l'accent, mais de la voix, des intonations, etc. que peut

---

[451] De fait, ces activités ne se sont pratiquées que quelques mois dans cette école et se sont arrêtées.

mettre chaque individu dans la façon de s'exprimer. J'avais également remarqué que les enfants n'avaient pas la même voix en français et en gourmantché : lorsqu'ils lisent un texte précédemment lu par l'enseignant, ils reprennent non seulement le même accent mais aussi le même ton professoral. En réalité, l'apprentissage du français en milieu scolaire se faisant surtout au début par des ordres et des tons magistraux, les enfants manient la langue avec un comportement et une voix différents de ceux qu'ils ont dans leurs expressions en langue maternelle. Ces attitudes peuvent rester perceptibles à l'âge adulte : parler français, c'est aussi « se comporter français ». En ce qui concerne l'usage du gourmantché, les enseignants des écoles satellites le perçoivent généralement comme un bienfait pédagogique : « *La langue aide notamment en calcul : je suis autorisé à reprendre les explications en gourmantché* » explique un jeune enseignant. Mais le problème du dialecte se pose avec acuité. Parfois, l'enseignant parle le gourmantché de Fada N'Gourma : une étape du cours consiste parfois – bien que ce soit informel- à apprendre le gourmantché de Fada N'Gourma aux élèves. Généralement, l'enseignant cherche à apprendre quelques mots du gourmantché de la Gnagna, mais comme les livrets sont écrits en gourmantché du Sud, il cherche surtout à apprendre ce dernier aux élèves, le gourmantché gnagnalais étant ainsi rétrocédé au rang de gourmantché oral et non académique.

Dans les CBN1, les pré-CBNF et les CBN2, les même tendances sont visibles. Le problème du dialecte se pose plus fortement, puisque la grande majorité des enseignants des CBN sont originaires du Sud de la zone gourmantchéphone : « *C'est comme une seconde langue étrangère* » (E 96) commente un enseignant. Mais comme la pédagogie est assez active dans les CBN1, les enseignants utilisent aussi davantage le gourmantché pour mettre les enfants à l'aise : « *N'ayez pas peur* » dit par exemple un enseignant en gourmantché aux enfants qui pensent que les étrangers venus vont leur faire faire un contrôle. Enfin, des anecdotes montrent combien la valeur différentielle des langues est instaurée dès le début de l'école primaire, même dans les CBN. Un maître crie : « *Vous voulez apprendre le français ? - Oui ! -Plus fort -Oui !* » (O 4). Par cette émulation, il présente déjà le français comme quelque chose d'extraordinaire. Les enfants reproduisent les différentes formes de valorisation du français qu'ils ont perçues. Parfois, ils proposent eux-mêmes une attitude coercitive vis-à-vis de l'usage du gourmantché. Un enfant de troisième année (CE1) « dénonce » ainsi un de ses camarades (« *Joseph parle le gourmantché* »), alors que l'enseignant ne l'a pas interdit. Dans les CBN2, le passage au français est particulièrement recherché par les apprenants : beaucoup ont continué l'école après l'alphabétisation « *pour parler français* » (le CEP étant un autre objectif mais plus inatteignable dans l'esprit de

certains). Dans le CBN2 adultes dont j'ai décrit l'ambiance active et détendue (internat de Piéla), l'enseignant a demandé ce qu'ils pouvaient faire ensemble pour parler davantage français. Les élèves ont répondu qu'ils voulaient utiliser « le symbole ». Le symbole est un objet suspendu au cou des élèves parlant leur langue maternelle à l'école. Cette pratique avait été instaurée dans les écoles coloniales[452]. Le symbole représente ainsi un rite colonial d'oppression de la langue et de l'expression locale. Il est très intéressant de remarquer ici que ce sont les apprenants qui décident de l'utiliser. Nous avons vu l'importance que les apprenants des CBN2 accordent aux rites scolaires de l'école classique, dont ils ont été, plus jeunes, exclus. Ici, ils reprennent un de ces rites les plus marqués symboliquement, alors que celui-ci n'est même plus utilisé dans l'école classique aujourd'hui. L'enseignant raconte dans un entretien comme se passe l'usage du symbole dans sa classe : « *Le seul problème que l'on a eu, c'est qu'on avait choisi un os d'âne et que certains ont l'âne pour totem et ne doivent pas toucher son os. Mais sinon, ça se passe bien. Le symbole, ça les amuse : ils guettent [celui qui va parler en gourmantché] et ils donnent [l'os]… Les adultes ne ressentent pas de la peine comme les enfants. Quand on a connu le symbole, nous enfants, c'était dur, c'était comme si tu ne connaissais rien. Mais là, c'est différent, cela crée une situation entre toi et le symbole : cela te rappelle qu'il faut faire un effort… Ce n'est plus punitif. Parfois, même, on ne le donne plus, il reste accroché seulement. Et puis maintenant, ils parlent tous bien français. C'était au début* » (E 166). L'usage du symbole aurait été sans doute différent si la classe avait été tenue par un enseignant non respectueux des apprenants ou très coercitif. Mais dans le cas décrit, il montre simplement l'importance que les élèves accordent aux rites scolaires, qui sont autant de rites de passage pour eux, du monde paysan au monde francophone, urbain et fonctionnaire.

Les associations insistent beaucoup dans leurs discours sur la « demande des populations » d'une école dans leur langue. En fait, généralement les enfants et les adultes vont au contraire à l'école « *pour apprendre le français* » : symbole et clé d'entrée dans la modernité et le pouvoir. Si on leur montre que le passage par le gourmantché peut leur permettre de mieux réussir, ils acceptent souvent l'école en gourmantché et se sentent même fiers de savoir à la fois parler français et écrire leur propre langue ; mais ce n'est pas leur

[452] Le « signal » ou le « symbole » est un objet (un os par exemple) mis autour du cou de celui qui parle sa langue maternelle à l'école. L'enfant fautif ne peut s'en débarrasser qu'en le donnant à un autre qui commet la même faute. Stigmatisant, le symbole, « utilisé pour obliger les élèves à ne parler qu'en français, représente le pouvoir disciplinaire au sein de l'établissement scolaire (Foucault, 1975). Il marginalise son détenteur en exprimant la disgrâce que provoque le délit de parler sa langue maternelle. Mais il intègre aussi l'ensemble des élèves dans le dispositif punitif de surveillance, et par là même dans l'ordre colonial ce qui le rend doublement efficace dans sa coercition » (Baux, Lewandowski, 2006 : 4).

première demande[453]. De fait, les examens étant en français, dans la majorité des dispositifs tout est orienté vers l'apprentissage de cette langue. Céline Mercier-Trembley l'avait déjà souligné : « L'apprentissage du français devient ainsi un des buts premiers de l'enseignement primaire » (Mercier-Trembley, 1982). Dans les écoles classiques, les cours de sciences d'observation deviennent par exemple davantage consacrés à l'apprentissage des mots en français qu'aux phénomènes décrits. Malgré cet engouement pour le français, on remarque que la présence du gourmantché facilite non seulement la compréhension des tâches attendues, mais aussi l'expression des enfants. Lorsqu'ils sont en situation dans les écoles, les apprenants sont très contents lorsqu'on leur parle leur langue en classe. Ils y retrouvent des outils cognitifs et sociaux sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour effectuer les tâches demandées. L'usage de la langue locale à l'école permet, en effet, l'utilisation des pré-acquis et des savoirs locaux.

2.2 L'importance de l'usage de la langue maternelle pour les savoirs locaux

Le but n'est ni de donner une idée exhaustive du fonctionnement du gourmantché ni de reprendre les questions théoriques concernant les rapports entre langage, cognition et société. Mais il faut rappeler, sans en faire un absolu, combien les représentations du monde et les savoirs locaux peuvent être influencés par l'usage de la langue.

2.2.1 La tendance au bilinguisme soustractif

Le gourmantché (*gulimencema*) est une langue complexe qui cherche à rendre compte du réel avec une grande précision. Les classifications nominales en sont un bon exemple : le gourmantché n'utilise ni deux genres (comme le masculin et le féminin français), ni trois (comme le masculin, le féminin et le neutre allemand), mais onze genres. Le féminin et le masculin ne sont pas distingués. En revanche, d'autres scissions minutieuses sont opérées, comme le montre le tableau de synthèse ci-dessous que j'ai réalisé à partir des travaux de Madiéga, Ouoba, Kabore et Somda (Madiéga *et al.* 1983), de Ouoba (1979) et Ouoba (Entretien 88) :

[453] Dans la partie concernant les stratégies de scolarisation, nous verrons que les familles et les apprenants choisissent toujours l'école la plus proche et non le dispositif concerné.

Genre	Composante	Description
1er genre : o/ba[454]	Humains primaires	Exemples : *bádo/bád-ba* « chef », *búlcíno/bulcíǹba* « noble », *jóa/jàba* « homme », ***púà/púoba* « femme »…**
2ème genre : o/a	**Humains secondaires**	* handicapés physiques et mentaux *agents exerçants une activité interdite aux nobles (cordonnier, chanteur, danseur)
3ème genre : o/í	Animés non humains (animaux)	Animaux domestiques, gros gibiers, Oiseaux, reptiles.
4ème genre : bu/dí	Végétaux	Arbres et espèces
5ème genre : bú/í	Petits objets ronds	Ex. *: lígbu/lígí* « cauri », *nùnbu/nùni* « œil », *bíbu/dí* « mil »
6ème genre : ú/í	Objets de forme allongée ou saillante	Certaines parties du corps, des instruments, des éléments de cosmogonie (ex : *kpémú/kpéní* : fleuve), des parties de végétaux + quelques mots comme le terme **peulh**.
7ème genre : gu/di	Genre des ensembles : le singulier représente l'aspect partitif, le pluriel l'aspect collectif	Certains végétaux (ex : *múágu/múádi* « herbe/brousse »), substance corporelle (ex : *yùgu/yùdi* « cheveux »), quelques animaux vivant en colonie, quelques invariables collectifs (ex : *siagu* « hivernage »), quelques ustensiles complexes, les parties de la journée.
8ème genre : li/à	Rondeurs (idée de cercle ou de cycle)	**Cycle temporel : *daali/dana* « jour », *binli/bina* « année », *miálí/miánà* « vie », *pàdlì/pàdà* « sacrifice »** Parties du corps rondes, habillement (qui sert à ceindre), habitat (idée de clôture), instruments arrondis (ex : *cùàlí/cùàna* « canari »), couvercles et instruments recourbés, éléments du règne animal, animaux qui se mettent en boule, végétaux arrondis (fruits)
9ème genre : ga/mù	Petits objets et jeunes	*** animés : *bíga/bímú* « enfant »,** *kòànga/kòànmú* « circoncis », *múdga/múdmú* « chat » * inanimés : *longa/lonmú* « tambourin »
10ème genre : ma/ -	Indécomposables (mots sans pluriels)	* liquides : *ñima* « eau », *dààma* « dolo », sòàma « sang », ***yàma* « bile »** * poudres : ***táma* « terre »**
11ème genre : -/nbà	*** Humains entretenant des relations affectives avec ego * Noms de familles * Mots empruntés à une autre langue**	*** ex : *báà/báàǹbà* « père », n*áà/náàǹbà* « mère », *dánli/dánliǹba* « ami », *yíbali/yíbàlínba* « enemi »** * ex : *lònpó/lònpónba* « Lompo » * ex : *mòbìletí/mòbìlítínba* « mobylette ». Remarque : petit à petit, les mots d'emprunts changent de genre pour rejoindre ceux qui les décrivent mieux.

Tableau 13 : Classifications nominales (synthèse personnelle d'après Madiéga et al. 1983 : 57-61).

Je ne peux ici retracer les véritables logiques linguistiques et culturelles qui président à ce classement, mais l'on peut tout de même succinctement mettre en vis-à-vis certains de ces classements et certains faits socio-culturels déjà examinés. On remarque par exemple que « la femme », même si elle considérée dans la vie quotidienne comme inférieure à l'homme, n'en

[454] Le singulier est terminé par o et le pluriel par ba. Ces catégories ont été formulées par des linguistes gourmantchés étudiant leur propre langue.

est pas moins classée linguistiquement dans la catégorie « humains primaires » au même titre que ce dernier. Ce n'est pas le cas des « handicapés » ou des personnes exerçant un métier « inférieur » (nous avons vu au début de cette étude l'importance des hiérarchies sociales pré-coloniales, ce pourrait être une piste explicative). Les « enfants » dont le mot est classé dans la catégorie des « petits objets jeunes animés » ne sont pas non plus placés dans la catégorie « humains » (nous avons vu que le bébé n'est vraiment considéré comme un être humain qu'à partir du moment où il parle, cela a peut être un rapport). De la même manière, les termes désignant des personnes non gourmantchées ne sont pas classées dans la catégorie des humains : le terme de « peulh » par exemple varie selon la catégorie des « objets de forme allongée ». On remarque également qu'il n'y a pas de genre dédié spécifiquement à l'invisible : cela ne surprend pas, car ce dernier est étroitement lié au réel visible, mais ce serait également intéressant à examiner. De la même manière, un genre est spécifiquement dédié aux termes désignant les liens familiaux dont j'ai montré l'omniprésence. De nombreuses pistes de réflexions pourraient encore être lancées ici : le temps, la vie et le sacrifice sont classés dans le genre de la rondeur et du cycle ; la terre et la bile (dont nous avons vu l'importance pour l'intelligence selon la conception gourmantché de la personne) classées dans le genre des indécomposables, etc.

Il n'est pas possible ici d'effectuer une étude ethnolinguistique. Je souhaite juste rappeler concrètement que les deux langues pratiquées à l'école (le français et le gourmantché) appartiennent à des systèmes de société et de pensée différents. Les formes de pensée favorisées par le gourmantché sont bien différentes de celles renforcées par le français. Le problème, c'est que ces deux modes de pensée ne se complètent pas forcément. Au Burkina Faso, le bilinguisme soustractif est même souvent présent. Le bilinguisme soustractif met des entités linguistico-culturelles en compétition, tandis que le bilinguisme additif les place en complémentarité bénéfique pour le développement de l'enfant. Les situations de bilinguismes additifs sont les seules qui peuvent permettre d'en développer toutes les richesses. Mais « Cet état de bilingualité [additive] ne peut être atteint que si les deux langues ont un même statut socio-économique et sont toutes les deux perçues de manière positive » (Mutomé, 1982 : 733). Or, la société burkinabè a fondé toutes les bases sociales du bilinguisme soustractif (examens, emplois, reconnaissance en langue française). Certains burkinabè francophones en témoignent : ils ont fait de longues études en français, travaillent en français, exercent une sociabilité citadine en français et finissent par « penser en français ». Ils sont dans une situation de bilinguisme soustractif, car ils ont progressivement atrophié leur gourmantché. Quand ils reviennent au village et qu'ils doivent -en tant que notables- régler

des problèmes, ils se sentent parfois limités : « *Mon gourmantché est devenu pauvre. Je n'arrive plus à éclairer les situations comme si j'étais resté au village* » explique un homme employé d'une ONG.

Les efforts des tenants du bilinguisme en milieu scolaire ne parviennent pas facilement à contrebalancer les normes sociales qui valorisent le français au détriment des langues nationales. Ainsi, soit l'école propose une seule langue, soit elle ne parvient pas vraiment la plupart du temps à un bilinguisme additif. Au quotidien de la classe, le bilinguisme soustractif s'installe d'autant mieux que l'usage de la langue française y implique un apprentissage comportemental qui dépasse largement la linguistique. J'en ai déjà donné des exemples. En voici un dernier, révélateur de la hiérarchisation qui est introduite entre les langues et les systèmes comportementaux : une élève de première année (CP1) d'une école bilingue, venue s'approcher pour saluer un groupe, s'est arrêtée à une certaine distance et a dit cinq « *bonjour* » (en français), adressés à chacune des personnes présentes en les regardant à tour de rôle. Le directeur de l'école présent s'est moqué : *« Mais tu salues en gourmantché ! C'est pas comme ça qu'on dit bonjour ».* Effectivement, la jeune élève avait utilisé un mot français tout en conservant un code gourmantché de salutation (au lieu de saluer d'un seul mot tout le groupe ou d'aller serrer la main à chacun, comme l'auraient indiqué les pratiques « françaises » dans de telles circonstances). Ainsi, même dans les écoles bilingues, lorsque les enseignants apprennent le français à leurs élèves, ils leur apprennent aussi généralement l'ensemble des codes comportementaux associés à cette langue. Souvent, ils dévalorisent les autres codes, bien que cela ne soit pas forcément conscient. Les codes sociaux gourmantchés sont ainsi progressivement remplacés par les codes français. Lorsque les écoles ne sont pas bilingues, le phénomène est encore plus important bien sûr. Dans les écoles classiques, les enfants qui n'arrivent pas à suivre éprouvent des difficultés tant linguistiques que comportementales. L'usage exclusif du français exerce, de la sorte, une sélection sociale drastique : « Pour le moment, seuls les enfants de l'élite profitent au maximum de ce qu'ils trouvent à l'école, car ils parlent depuis la maison la langue de l'instituteur. Les autres sont plus ou moins rejetés du système scolaire. Ainsi, l'école est un instrument de contrôle qui veille à la reproduction élitiste » (Mutomé, 1982 : 734).

De fait, les enfants des écoles classiques entrent en conflit cognitif avec les approches des enseignants. Mutomé rappelle -au-delà de tout débat théorique- des processus cognitifs simples mais essentiels : « L'enfant qui ne peut plus parler à cause de la barrière de la langue se trouve bloqué au niveau du développement de la pensée dans la mesure où le langage sert de support à la pensée et l'absence de langage empêche l'exercice de celle-ci » (Mutomé

idem). En tous cas, l'enfant est ralenti dans la structuration de son intelligence par l'usage exclusif et imposé d'une langue étrangère. Les schémas logiques construits dans sa langue maternelle sont ignorés et souvent remplacés par de nouveaux schémas logiques liés à la langue d'emprunt, au lieu de servir de points de départs cognitifs. Pour analyser ce point, l'exemple le plus clair est celui des numéraux et du calcul mental.

2.2.2 L'ignorance des acquis cognitifs : l'exemple du calcul mental

En langue gourmantché, le système comptable est décimal (Madiéga *et al.* 1988 : 70-74). Les chiffres concrets se disent ainsi :

1 : *nì yènd ò* : « homme-un »
11 : *pìiga ń yendo* : « homme-dix et un (humain) » : 10 + 1
20 : *níb píí-lie* : « humains dix deux » (deux fois dix) : 10 X 2
21 : *píí-lie ń yend-o* : « dix-deux et un » : 10 X 2 + 1
300 : *kòbí-tà* : « trois fois cent » : 3 X 100, etc.

On remarque que dans le mot lui-même une opération est effectuée (21 = (10 X 2) + 1). Par ailleurs, l'unité traditionnelle pour compter la monnaie est quinquennale : l'unité est *kùuugà*, la pièce de 5 F CFA. Ainsi, « 10 F CFA » se dit : *kùumú líe* qui signifie « deux kuumu » (5 X 2 = 10). Par exemple, le chiffre 3 467 se dit : *tùda-tà ń kòbí-nà ń píí-luoba ń bońb lèlé :* « mille-trois et cent-quatre et dix-six et choses sept » ; tandis que le prix 3 467 F CFA se dit 3 467 / 5 = 693,4 : *kòbí-luóba ń pií-yìa ń kuumú tà ń et tàmmó naà* « cent six et dix neuf et pièces de 5 f. trois et tàmmó[455] quatre ». Cette différence entre la manière de nommer un nombre dans son usage général et la manière de nommer ce nombre quand il désigne un prix fait que les jeunes gourmantchés doivent exercer une certaine gymnastique intellectuelle pour ne pas se tromper. Le système de comptage par cinq n'est utilisé aujourd'hui que par les paysans et les commerçants : les fonctionnaires utilisent, eux, le système décimal. Mais lorsqu'une personne analphabète va au marché, elle peut rencontrer un commerçant qui maîtrise le système décimal et qui cherche à l'induire en erreur pour gagner de l'argent. Beaucoup d'analphabètes (enfants comme adultes) maîtrisent donc les deux systèmes comptables. Lorsque le commerçant dit un prix exprimé en système décimal, les analphabètes le convertissent avec une grande rapidité en système quinquennal sans le soutien de l'écrit.

[455] Tańmà = 1 FCFA.

Lorsque les montants sont élevés et complexes, l'opération devient délicate. L'enfant qui sait dire à la fois les chiffres et les prix en gourmantché est ainsi considéré comme sachant compter un minimum et envoyé faire des courses, comme le fait également remarquer Dominique Vellard à propos des jeunes bambarophones (Vellard, 1988). Ainsi, dans la vie quotidienne les personnes analphabètes développent des calculs mentaux complexes.

Ces calculs mentaux complexes ne sont pas dus uniquement aux numéraux et au système de calcul des prix ; les circonstances quotidiennes nécessitent souvent d'effectuer des opérations difficiles. Claude Dalbéra l'a bien rappelé pour le Burkina Faso (Dalbéra, 1990). Par exemple, s'il se trouve que sept femmes ont vendu des pagnes et qu'il leur reste 500 unités monétaires qu'elles désirent se partager équitablement, elles raisonnent parfois par approximations successives :

EXEMPLE DE CALCUL SANS SUPPORT ÉCRIT

« Si nous étions dix femmes, cela ferait pour chacune 50 unités,
mais comme nous sommes sept, il reste à partager 50 +50+50=150 unités
Si nous étions dix femmes, cela ferait encore 15 pour chacune,
mais comme nous sommes sept, il reste à partager 15 +15 +15 = 45 unités.
45 n'est pas divisible par dix, nous allons donc approximativement répartir ces 45 unités en donnant à chacune 5 unités, soit : 5 pour une, 10 pour deux, 15 pour trois et 20 pour quatre, soit, pour sept 15 + 20 = 35
Comme il reste 45 unités, il y a encore à partager en sept 45-35 = 10, soit une unité pour chacune. Résultat de la division mentale de 500 par 7 par la méthode des « si » : 50+15+5+1=71. Reste 3 »

Texte 26 : Analphabétisme et calcul mental (Dalbéra, 1990 : 8-9).

Les différents procédés logiques utilisés par les analphabètes pour les additions, soustractions, multiplications et divisions mentales ont été minutieusement étudiés par Dominique Vellard, sur son terrain malien (Vellard, 1988). L'un des principaux problèmes de ces calculs mentaux est la mémorisation des résultats partiels. Ainsi parfois les calculs sont effectués à plusieurs personnes, dans une approche collective de la tâche mathématique : « l'un retient les nombres intermédiaires et l'autre calcule » (Vellard, 1988 : 188). Mais au-delà de ces remarques pratico-sociales, l'intérêt des travaux de Vellard est de montrer la complexité et l'abstraction des calculs utilisés par les analphabètes. L'auteur rejoint Goody lorsque ce dernier montre la

grande efficacité du système de calcul des LoDagaa utilisé pour compter les 20 000 cauris des dotes matrimoniales. La méthode LoDagaa consiste non pas à déplacer les cauris un à un mais « à déplacer d'abord un groupe de trois cauris puis de deux, pour faire un tas de cinq. Cinq est non seulement une fraction de la vingtaine, unité de base des calculs ultérieurs, c'est aussi une quantité qu'on peut contrôler d'un coup d'œil tandis qu'on déplace à nouveau la main pour ramasser le groupe suivant. La possibilité de cette double vérification accroît évidemment l'exactitude du décompte. Quatre tas de cinq sont ensuite rassemblés en un tas de vingt ; cinq tas de vingt en un tas de cent, et ainsi de suite jusqu'au nombre total » (Goody, 1979 : 51-52 cité par Vellard, 1988 : 199). Goody tire de ces observations les conclusions suivantes : « On voit par cet exemple que les procédés opératoires sont de nature plus concrète dans les sociétés sans écriture […] Les LoDagaa ont effectivement un système numérique abstrait qui s'applique aussi bien aux cauris qu'au bétail. Mais la mise en œuvre de ces concepts se fait de plusieurs manières qui sont intimement liées aux circonstances de la vie quotidienne » (idem). Vellard nuance ces conclusions et se demande, d'une part, « en quoi compter unité par unité plutôt que cinq par cinq est une preuve d'abstraction plus grande » ; et d'autre part, si « utiliser un même système différemment selon les besoins serait-il spécifique aux sociétés sans écriture ? » (Vellard, 1988 : 199 et 200). Sans réfuter l'apport général de l'œuvre de Goody, l'auteur montre ainsi dans ses études « qu'il n'y a sans doute pas de différences fondamentales entre des sociétés orales ou écrites en ce qui concerne l'existence de systèmes de numération sophistiqués ; la capacité pour un individu d'y effectuer des calculs mentaux abstraits complexes nécessitant une combinaison de procédures élémentaires ; l'expression de raisonnement formel » (Vellard, 1988 : 205).

Ces remarques sont d'une importance capitale en ce qui concerne la question scolaire. Si l'on peut montrer la sophistication des systèmes de numération et de calcul des sociétés orales, on mesure mieux la perte et les conflits cognitifs existants dans les écoles pour enfants et les centres d'alphabétisation qui ne les prennent pas en compte. On comprend aussi comment l'usage exclusif du français entrave la réutilisation en classe de processus cognitifs développés dans la langue maternelle des élèves. Pour les centres d'alphabétisation, Claude Dalbéra insiste : « Les adultes se retrouvent aux prises avec une vieille méthode directement issue de l'enseignement primaire classique infantilisante pseudo-adaptée au milieu (on a remplacé les billes par des oeufs pour faire « rural »), aboutissant à des résultats opérationnels nuls ou dérisoires en deçà des performances antérieurement obtenues par les méthodes traditionnelles de calcul mental » (Dalbéra, 1990 : 4). Partir de ce que les apprenants savent permettrait de gagner du temps, de rester ancré dans les réalités et de donner des

compétences directement utilisables. Pour les enfants, le problème est similaire : on effectue des « numérations, opérations, mesures, en travaillant d'abord sur de petits nombres et avec des notions jugées "faciles", puis sur des notions de plus en plus difficiles, sans souci premier de l'utilisation immédiate des acquis en dehors du système éducatif » (Dalbéra, 1990 : 13). De la même manière, Vellard explique : « Une clarification du pourquoi du conflit [cognitif entre les deux systèmes de calcul] peut éviter que le nouvel alphabétisé ait à la fois perdu son aptitude à compter mentalement et qu'il n'ait pas eu suffisamment d'entraînement pour savoir utiliser correctement les techniques écrites enseignées. Il ne faudrait pas lui imposer celles-ci mais plutôt qu'il perçoive la possibilité d'écrire une partie ou la totalité de son calcul mental comme un outil supplémentaire renforçant ses chances de réussite de ses propres méthodes : écrire des résultats partiels par exemple » (Vellard, 1988 : 204). L'usage de la langue et de l'écriture pourrait ainsi servir au renforcement et à l'utilisation de savoirs pré-acquis et de passerelle vers d'autres savoirs ; mais ce n'est pas toujours le cas. Or cela joue sur la réussite des élèves.

Plus les processus d'apprentissage ont tendance à prendre en compte la globalité de l'individu (comme dans des pédagogies actives), plus ils sont susceptibles de considérer les savoirs pré-existants que possède l'apprenant. Et inversement, lorsque les savoirs pré-existants de l'apprenant ne sont pas considérés, l'apprenant lui-même est déconsidéré[456]. Cette déconsidération se joue à l'école dans des rapports de domination symbolique entre classes sociales, qui ne sont pas sans incidence sur l'échec ou la réussite scolaires. Je rejoins ici Lange, Zougrana et Yaro lorsqu'ils écrivent qu'une « situation d'échec scolaire n'est pas tant due aux conditions matérielles d'apprentissage qu'à la pédagogie, aux méthodes utilisées et aux contenus d'enseignement » (Lange et al. 2002 : 4). Car c'est surtout la hiérarchisation des savoirs au sein des institutions scolaires et entre l'école et la famille qui en brisant le continuum d'apprentissage peut produire l'échec scolaire. Une division sociale du travail d'apprentissage, explique Ramognino, a été historiquement réalisée entre différents lieux

[456] « Le savoir n'est pas donné [...] l'enfant ne le reçoit pas comme une nourriture toute faite [...] il l'élabore progressivement par son exercice sur le monde [...] et sur les autres » explique Jean-Baptiste Grize (in Barbier, 1996 : 120). C'est par leurs pratiques contextualisées que les savoirs se fondent. Or, les formes de contextualisation diffèrent selon les systèmes éducatifs, ce qui n'est pas sans conséquences pour l'apprentissage et l'apprenant. Comparons par exemple deux situations hétérogènes comme l'école classique et le conte de l'éducation communautaire. L'éducation scolaire classique a tendance à nier les savoirs préexistants, donne peu de place à la pratique, reste un apprentissage essentiellement individuel (l'élève et son cahier) et fait appel à la dimension intellectuelle (cartésienne) de la personne ainsi qu'à son savoir-être (« se tenir bien en classe »). La transmission des contes fait appel, elle, à des savoirs pré-existants (vécu, histoires, contes, mythes connus), elle a un aspect pratique dans la verbalité (tous peuvent conter), la pratique est en partie collective par les interactions entre le conteur et ses auditeurs, la tâche est répartie entre les différentes personnes présentes, les dimensions intellectuelle et esthétique de la personne sont sollicitées.

d'apprentissage, en particulier entre la famille et l'école : cette dernière a été pensée en France pour promouvoir la citoyenneté, par un dépassement des univers familiaux particuliers et par l'apprentissage d'une langue et d'une culture communes. Mais cette séparation a été accompagnée de conflits et d'une hiérarchisation des savoirs. Ainsi le problème de l'« échec scolaire » n'est pas, selon l'auteur, un échec de l'école ou de l'élève mais plutôt un échec de coordination entre les différentes institutions éducatives, d'une part, et un échec des relations d'apprentissage au sein même de l'école, d'autre part. L'hétérogénéité des cultures, familiale et scolaire, n'est pas, en soi, un frein à la réussite scolaire : « Les ressources et les savoirs acquis au sein de la famille [n'empêchent pas] d'acquérir ceux qui relèvent de la "culture scolaire" […] la différence de culture n'est pas un obstacle pour l'acquisition d'une "culture scolaire" mais la hiérarchisation, la déculturation et le mépris, la déconstruction d'autres cultures le sont » (Ramognino, 2004 : 10). Dans cette logique, l'hétérogénéité entre les écoles et le milieu, que nous avons examinée, ne serait pas, en elle-même, le frein principal à la réussite scolaire et personnelle des apprenants. Ce serait plutôt la façon dont les différents dispositifs traitent le milieu et ses savoirs qui influencerait le parcours des apprenants.

3 Individualisation de la tâche et changement du rapport au savoir

On ne peut clôturer un examen, même rapide, des pratiques pédagogiques scolaires sans aborder la façon dont sont organisées les tâches et quelles sont les principales demandes faites à l'apprenant en tant que personne sociale. Nous allons donc voir l'univers créé par l'espace et le temps dans les différentes classes ; l'organisation sociale des tâches[457], le rôle de l'écriture, et la sociabilité des apprenants. Ces éléments ont des impacts sur la prise en compte du milieu et des savoirs locaux, d'une part ; et l'exercice collectif ou individuel de la tâche, d'autre part.

3.1 L'espace et le temps scolaires

Nous avons déjà vu l'emplacement des écoles et leur architecture. Il s'agit maintenant d'examiner si la façon dont est « décorée » la classe et dont sont organisés spatialement les élèves situe ces derniers dans une atmosphère propice à certains types de travaux.

---

[457] J'utiliserai l'expression « organisation sociale de la tâche pédagogique » empruntée à Nicole Ramognino.

Que la classe soit en paillote, dans une église ou dans un bâtiment scolaire à proprement parler, des affiches sur les murs placent les apprenants dans un univers graphique particulier, comme le montrent les photos ci-dessous :

ICONOGRAPHIES SCOLAIRES MURALES : LE MÉLANGE DES RÉFÉRENCES



Photo 42 : Affiche SIDA, école satellite, Nakodu, 2005
Photo 43 : Religion et publicité, affiches murales, alphabétisation, Kouri, 2006
Photo 44 : Religion et sensibilisation d'ONG, affiches murales, alphabétisation, Kouri, 2006

La première photo est prise dans l'école satellite de Nakodu, c'est une affiche de sensibilisation contre le SIDA : « *Le VIH/SIDA nous affecte tous : Équipons nos enfants des Compétences de Vie Courante (CVC)* » (première photo). On a pu remarquer combien le jargon développementiste se plaisait à développer de nouvelles expressions, accompagnées de leurs sigles. Il est évident qu'aucun enfant ne peut comprendre une telle affiche et que bien des praticiens trouveront l'expression *Compétences de Vie Courante* soit complexe, soit vide. Un instituteur avait remarqué à ce sujet à la manière de Mr Jourdain : « *Nous, on faisait de l'EMP*[458] *sans le savoir !* ». Les deux photos suivantes sont prises dans le centre d'alphabétisation de Kouri, situé dans une église protestante : on distingue une affiche représentant la naissance de Jésus, en haut à gauche, une horloge (qui n'a plus de piles) avec la Sainte famille, un calendrier publicitaire de *Dahirou Dia* distributeur de la marque *Vivalait* (seconde photo) ; ainsi qu'un autre calendrier avec Jésus représenté en berger, les horaires de culte (en gourmantché) et des affiches (de centre d'alphabétisation) de sensibilisation sur les modes de transmission du SIDA et sur les bons usages possibles de l'eau (troisième photo). Bien que les classes ne soient pas toutes aussi « décorées », la diversité des références est constante. Par exemple, dans l'école satellite de Kolendjaka, se mêlent sur le mur : des affiches de sensibilisation agricole, une affiche de publicité pour la marque *Serena* de

[458] EMP : Éducation en matière de population.

moustiquaires imprégnées, un calendrier offert par l'entreprise *Total*, une affiche de sensibilisation pour aller dans les centres de dépistage du SIDA, une photo de classe (fait rarissime, dû en l'occurrence au passage d'un Blanc dans le village), une publicité pour la marque *Orabel* de sels contre la diarrhée, etc. De la même manière, on trouve sur les murs du CBN2 jeunes de Piéla, une image représentant Jésus, une photo de chef coutumier, une calebasse, un texte d'inspiration chrétienne, etc. Plus rarement, on remarque des dessins d'enfants sur les murs, ou – attaché au plafond- un épi de maïs ou de mil, une phrase écrite à la craie par un professeur, sur le sacerdoce que représente la vie d'enseignant, etc. Un enseignant, interrogé à ce sujet, explique qu'il a « décoré » sa classe parce qu'il passe le concours : il recevra la visite d'un inspecteur. D'une façon générale, les instituteurs ne se préoccupent généralement pas beaucoup des murs de leurs classes, mais lorsqu'ils possèdent une affiche, ils la posent. L'espace de la classe -qu'il soit peu fermé au milieu, comme les paillotes des centres d'alphabétisation, ou davantage, comme les classes des écoles classiques- porte ainsi les signes des multiples influences qui structurent l'école et la « vie moderne » en général : les développeurs, les églises, les entreprises, etc. Les éléments qui font référence au milieu (épi de céréale, photo d'un chef coutumier…) sont beaucoup plus rares. Au-delà de l'atmosphère créée par les bâtiments et les affiches, le nombre d'enfants influence beaucoup l'espace pédagogique scolaire.

3.1.1 L'espace : disposition des élèves et circulation de la parole

Les photos suivantes permettent de rappeler comment le facteur du nombre joue sur la structuration spatiale de l'enseignement :



Photo 45 : Disposition en rangées, école classique CP2, Thionguri, 2005.
Photo 46 : Disposition en vis-à-vis, CBN1 4ème année, 2005.

La première photo montre une classe de CP2 d'école classique comportant plus de cent élèves. Les enfants sont installés quatre par quatre sur les tables-bancs (prévus pour deux). L'enseignant ne peut pas accéder à tous les endroits de la classe. La seconde photo présente une classe de 4ème année (CM2) d'un centre CBN1 : le faible effectif a permis au maître de placer les élèves en vis-à-vis, ce qui lui laisse la possibilité d'utiliser les tableaux situés aux deux extrémités de la classe et d'exercer une pédagogie plus active avec ses élèves. De fait, dans la première classe, l'enseignant ne peut qu'avoir une pédagogie frontale, en français (puisqu'il est censé leur apprendre cette langue et qu'il ne parle pas la leur) et coercitive. Jamais aucun élève n'osera évoquer une idée personnelle : il exécute les tâches qu'on lui demande du mieux qu'il peut, compte tenu du peu de place, dont il dispose pour écrire et du peu de temps, qu'on lui accorde pour parler. Le maître ne se déplace que rarement au fond de ce type de classe… d'ailleurs, il déclare aux visiteurs qui demandent à s'y asseoir : « *Au fond ? Mais il fait chaud et ça sent mauvais !* » (E 151). Dans les classes nombreuses, les enfants sont parfois obligés d'escalader des tables pour aller au tableau. Dans la seconde classe, l'enseignant peut se permettre d'être plus souple et même de faire travailler les enfants par groupes : cela favorise les échanges de connaissances préscolaires entre les apprenants et tranche moins avec les situations pédagogiques communautaires, plus informelles, plus collectives et plus ouvertes aux différentes dimensions de la personne.

Cette disposition est rarissime. Elle n'est possible, selon les enseignants, qu'à partir de la troisième année du primaire, mais elle est très appréciée des élèves : « *Il faut dire qu'une fois, on est rentré en classe et les élèves avaient déposé toutes les classes comme ça. Mais on*

leur a dit de remettre comme avant » expliquent les enseignants de l'école de Sorgo (E 96). L'espace est pratiquement toujours organisé de manière classique, par rangées de tables-bancs faisant face au maître. Dans les classes multigrades, les enfants sont souvent séparés par rangées et le tableau est divisé en deux. Dans les centres d'alphabétisation, l'espace sert aussi, pendant les pauses, de lieu de repas et de sieste, à la différence des autres écoles, où les classes sont plus strictement réservées au travail scolaire. La structuration de l'espace, imposée en partie par le nombre d'élèves, contribue ainsi à développer au sein des pratiques d'enseignement des normes plus ou moins étrangères à celles que l'apprenant a acquises dans son milieu.

L'espace de la circulation de la parole, dans les soirées contes[459] au village et l'espace dans les classes à l'école sont, en effet, bien différents.

L'ESPACE DES SOIRÉES CONTES AU VILLAGE



Photo 47 : Disposition circulaire, soirée conte dans une concession, Nagaré, 2003
Photo 48 : Filage de la laine, soirée conte dans une concession, Nagaré, 2003

Les photos sont prises à Nagaré, près de Bogandé. Tout le monde est réuni près du feu, les personnes importantes (hommes, vieux) sont parfois dans des chaises en bois, les autres par terre ou sur des rondins. Les femmes, assises au sol, filent la laine. La parole est circulaire : conte qui le souhaite et des débats suivent les contes.

[459] Les soirées contes sont des situations pédagogiques particulières que je reprends ici à titre d'exemple.

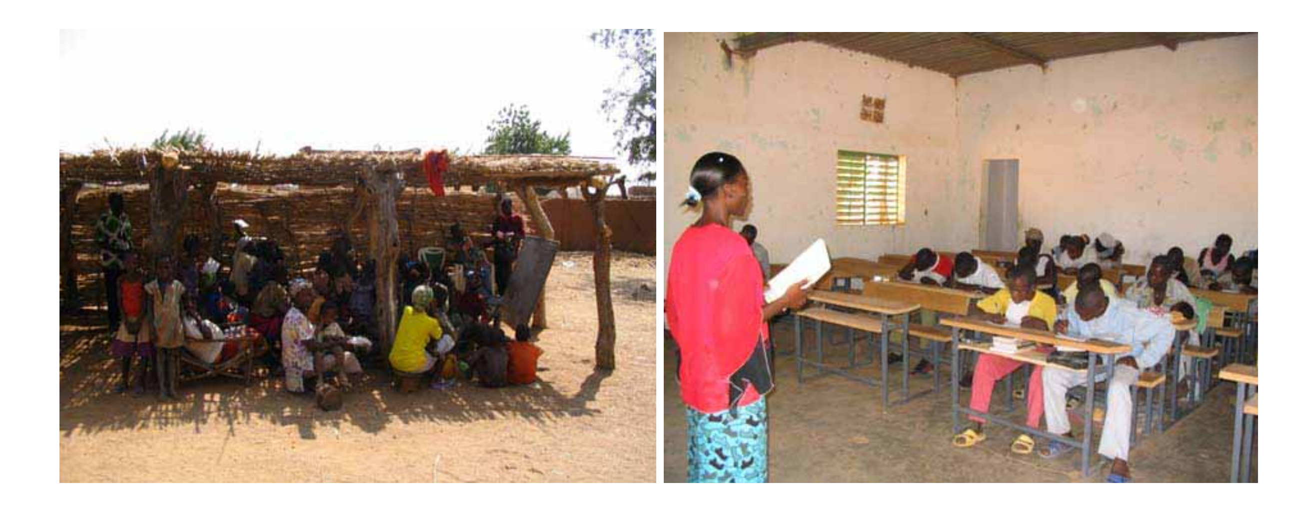


Photo 49 : Contacts physiques, alphabétisation 1ère année, Kogoudou, 2006
Photo 50 : Position frontale, CBN2 adultes 3ème année, Kolomkuame, 2006

Dans les centres d'alphabétisation (ici à Kogoudou, photo 1), le cercle est rompu, au profit d'un face-à-face entre les élèves, d'une part ; et le maître et le tableau, d'autre part. Cependant les élèves sont en contact physique, ils sont assis dans différentes positions, en fonction de ce qu'ils ont trouvé pour s'asseoir, ils parlent beaucoup entre eux et commentent à haute voix ce qui se passe. Dans les écoles où l'on apprend le français (ici le CBN2 adultes de Kolomkuame, seconde photo), le maître (ici la maîtresse) est dans une position frontale avec ses élèves dont il est séparé par un espace d'au moins un mètre généralement. De la même manière, les réunions villageoises se tiennent toujours en cercle, tandis que les réunions professionnelles (telles que les Groupes d'action et de recherche pédagogique, GRAP, ou les réunions provinciales d'alphabétisation) se font dans des salles de classe ou de réunion qui présentent un dispositif frontal similaire. Les apprenants, lorsqu'ils sont amenés à pénétrer dans un bâtiment « construit en dur » et à s'asseoir sur des tables-bancs, entrent dans un univers où la parole est censée être libérée mais où elle obéit cependant à des codes scolaires bien spécifiques. Chaque apprenant est en vis-à-vis avec le maître et reçoit généralement l'interdiction de communiquer avec ceux qui sont assis à ses côtés. L'organisation spatiale de la classe favorise ainsi des pratiques individuelles (avec un rapport individualisé au savoir) et la distinction hiérarchique entre maître et élèves.

3.1.2 Le temps : morcellement et normalisation

L'organisation temporelle va généralement dans le même sens. La structuration des séances proposées par les manuels est très morcelée. Dans la classe, les cours durent trente minutes à l'école primaire et cinquante-cinq dans le secondaire : on est loin des quatre ou cinq heures de contes nocturnes dans les concessions. Chaque chapitre est découpé en une série de tâches. Par exemple, le manuel d'histoire de CM2, propose le schéma suivant : *« introduction »*, *« observons et découvrons : autour de nous, les images »*, *« lisons et comprenons »*, *« retenons »*, *« questions possibles »*, *« expliquons »*. Les tâches sont ainsi morcelées et évaluées. Les rubriques, telles que l' « expression écrite » par exemple, se réfèrent à des exercices très codifiés. Or ce morcellement et cette codification peuvent, selon les pratiques pédagogiques, soit fournir une contrainte favorable à l'apprentissage, soit constituer une contrainte restreignant l'espace d'initiative des élèves, niant ainsi leurs savoirs pré-existants. De la même manière, ils peuvent favoriser des dynamiques collectives ou au contraire individuelles (comme l'exercice chronométré de l'ardoise décrit plus haut). La gestion du temps contribue à couper l'enfant de ses habitudes quotidiennes, pour lui apprendre des réflexes comportementaux mesurés temporellement. Au village, la tâche à effectuer (bécher un champ, aller chercher de l'eau, préparer à manger, etc.) a des échéances, mais généralement, le rythme de changement d'activité est assez lent[460]. Céline Mercier-Trembley note, à propos du temps pédagogique : « Chaque semaine se reproduit donc semblable à la précédente et l'on pourrait parler de temps cyclique, non linéaire. Les variations sont introduites par le contenu des leçons qui, lui évolue suivant un temps historique : une progression se fait sentir du début à la fin de l'année scolaire […] L'école possède donc sa temporalité propre, distincte de la vie quotidienne. Dans la famille ou avec ses amis, l'enfant vit moins d'événements récurrents et réguliers, mais plus d'événements accidentels et irréguliers. Le hasard y a plus de prise, l'impact de la réalité y est beaucoup plus important » (Mercier-Trembley, 1982 : 665). Les apprenants sont ainsi placés dans un espace-temps singulier, différent de celui qu'ils vivent généralement au quotidien. Cet espace-temps contribue à la structuration de travaux individuels.

[460] Ce qui n'enlève rien à la quantité des travaux ni parfois à leur pénibilité.

3.2 L'organisation des tâches : la différence des dispositifs

Dans les écoles classiques, les tâches sont généralement très individuelles, surtout lorsque les enseignants appartiennent au premier groupe décrit précédemment (autoritaire et peu intéressé). Elles s'effectuent dans le silence, dans un temps et dans une position corporelle bien déterminés. La pratique de la délation est encouragée. Lorsque des éléments collectifs sont introduits, c'est pour mieux faire régner l'ordre : on désigne un chef de rangée pour distribuer des livres par exemple, on demande à un élève d'en interroger un autre… Les enseignants organisent de la sorte un système qui implique l'association de l'ensemble des enfants au système de surveillance et au dispositif punitif (Baux, Lewandowski, 2006). Les classes sont divisées en petit groupe d'élèves dirigés par un des leurs, à qui le pouvoir de coercition a été transféré et qui doit rendre des comptes à l'enseignant. Ce système est bien différent de celui de solidarité obligatoire instaurée par exemple dans les camps de circoncision où c'est toujours tout le groupe qui est puni, si l'on a repéré un fautif. Il est significatif d'un nouvel ordre moral que l'enfant doit intérioriser à l'école. Certains enseignants cependant -qui appartiennent aux deux autres types décrits exerçant une pédagogie plus active- favorisent davantage les actions collectives coopératives (et non coercitives). Les instituteurs laissent par exemple les élèves applaudir ou donner des signes d'approbation, lorsqu'un élève réussit au tableau. Et certains exercices collectifs sont réalisés (comme le jeu des ardoises à mettre dans le bon ordre par exemple). Si des élèves n'arrivent pas à faire quelque chose, le maître peut constituer un petit groupe devant un exercice au tableau, tandis que le reste de la classe continue. Dans certaines classes multigrades, les enseignants peuvent aussi laisser les plus grands aider les plus petits. Mais ces aspects collectifs sont assez rares dans les écoles classiques. Il en est de même dans les écoles bilingues visitées en raison du caractère récent de leur transformation.

Dans les autres dispositifs, comme les écoles satellites et les CBN, l'approche collective est plus développée. En raison des méthodes pédagogiques (dialogues, exercices sensoriels, etc.) qui le prévoient et -une fois de plus- en raison du nombre d'élèves. Certes, certains cours sont aussi individualisés que dans certaines écoles classiques et l'on remarque des élèves cacher soigneusement leurs ardoises pour que leurs camarades ne copient pas ou encore dénoncer ces derniers lorsqu'ils ont commis une faute. Mais globalement, que ce soit spontanément ou sous les indications du maître, les élèves s'entraident davantage lorsque l'un d'entre eux n'arrive pas à faire un exercice, à sa table ou au tableau. L'enseignant peut aussi, au lieu de procéder à l'habituel classement individuel des enfants, compter le nombre de

réponses positives, le noter au tableau et demander à la classe d'augmenter le score au prochain exercice. Ceci permet de donner un objectif collectif à une tâche réalisée individuellement. Les règlements intérieurs contractuels prévoient aussi des groupes de travail, de balayage et de devoirs à la maison, qui ne visent pas uniquement à faciliter l'ordre et le travail du maître, mais aussi l'esprit de groupe.

Enfin, dans les centres d'alphabétisation, le réflexe est le travail collectif. Parfois le travail reste collectif en raison du manque d'autorité du maître, parfois au contraire grâce à une bonne canalisation de cette tendance collective. La première option est courante. Les femmes se copient par exemple pour une dictée et l'une d'elles déclare à l'enseignante : « *Ah, mais si elle a faux, moi aussi parce que j'ai regardé sur elle* » (O 39, traduction), montrant ainsi qu'elle n'a pas intériorisé les normes scolaires de cet exercice. Mais cette collectivité spontanée crée une émulation collective. Par exemple, une femme regarde le cahier d'un élève de troisième année et déclare : « *Nous aussi, on va écrire comme ça – On ne pourra pas, répond une autre – Mais si, si ça continue, on pourra* » (O 39, traduction). Parfois le maître n'arrive pas à canaliser cette collectivité à cause du niveau très hétérogène des élèves, comme le montre la photo ci-dessous :

CENTRE D'ALPHABÉTISATION : L'HABITUDE DES TRAVAUX COLLECTIFS



Photo 51 : Dictée « collective », alphabétisation 2nde année, Kouri, 2006
Photo 52 : Dictée « collective » (groupe de femmes), alphabétisation 2nde année, Kouri, 2006

Les photos sont prises dans une classe de seconde année d'alphabétisation située dans une église en banco (centre de Kouri, ICODEV). Le maître donne une dictée, les élèves se sont petit à petit retournés pour constituer des groupes, où chacun peut écrire avec l'aide de l'autre.

Sur le devant, des fillettes se sont regroupées autour d'une femme. Le maître laisse faire, car il sait que pour le moment, c'est le meilleur moyen que tous les apprenants participent et restent motivés. Dans certains centres chacun se mêle des travaux des autres, certaines femmes avec une forte personnalité interpellent les autres… Lorsque les inspecteurs arrivent, ils demandent généralement de rétablir « l'ordre ». Ainsi, un inspecteur explique à des apprenants : « *On ne peut pas remplacer quelqu'un d'autre. On ne peut pas dire "Untel est là aujourd'hui, il a pris la place de telle personne". Ça ne se fait pas. Il y a de la place pour tout le monde* » (O 49, traduction). Il renchérit : « *Cherchez un chef de classe pour que vous vous respectiez. En toute chose, il faut quelqu'un devant* ». Il propose ainsi une organisation similaire à celle décrite pour les écoles classiques.

La seconde option (collectivité canalisée) est surtout possible quand les apprenants sont des adultes (non des jeunes) et lorsqu'ils sont peu nombreux. On entend sans cesse dans les centres d'alphabétisation des phrases des apprenants comme : « *Vas-y [au tableau], on va t'aider* » (O 7, traduction). Dans certains centres, on sent une vraie dynamique de groupe, liée à l'interconnaissance des apprenants (amis, voisins, membres d'un même groupement…). Comme ces dames d'un certain âge qui rient en travaillant. L'une d'elle dit à une autre : « *Dépêche-toi de me montrer, je vais connaître* » (O 37, traduction). Les femmes se sont organisées pour s'occuper des enfants et apporter des victuailles nécessaires pour les faire patienter. Elles déchargent souvent la femme qui passe au tableau de l'enfant qu'elle porte, etc. Mais quel que soit le dispositif, l'usage de l'écriture participe fortement à une structuration plus individualisée de la tâche cognitive.

3.3 Le rôle de l'écriture

Nous avons vu au début de cette étude que certains des enfants connaissaient les écritures géomantiques sur fragments de calebasse. Mais ce n'est pas le cas de tous les enfants (ni de tous les adultes d'ailleurs) qui arrivent à l'école. Beaucoup cependant ont vu « frapper le sable » et ont donc été familiarisés à l'idée de signes graphiques –quoique plus sommaires que l'écriture sur calebasse- inscrits par terre. Ils savent également qu'il existe des marabouts qui, grâce à certaines écriture « issues du Coran », peuvent fabriquer de puissants grigri. Au marché également, bien que dans un registre non sacré cette fois, certains commerçants comptent en dessinant sur le sable. Les personnes qui maîtrisent ces signes (le géomancien, le marabout et même le commerçant) sont des personnes de pouvoir que l'on respecte. Par ailleurs, les enfants savent qu'il existe aussi l'écriture du Blanc : on la pratique dans des lieux

« importants » (qu'ils n'ont parfois jamais vu) appelés « commissariat », « préfecture », « service d'élevage », « ONG », etc. Tous les gens qui y travaillent sont des gens « importants » et même craints. Ils ont également vu peut-être un « gros élève » (niveau collège ou lycée), ou un animateur de groupement, arborer ostensiblement un stylo dans la poche de sa chemise ou garder jalousement un cahier dans le fond d'une case. Ils savent en tous cas que l'écriture est une chose sinon sacrée, du moins sérieuse, qui confère beaucoup de prestige à celui qui la possède. Quant aux adultes qui vont dans les centres d'alphabétisation où l'on apprend essentiellement à « lire, écrire, compter », leur motivation pour la maîtrise de l'écriture est forte. Ils ont souvent une idée précise de ce qu'elle pourrait leur apporter dans la vie quotidienne, ce que nous verrons plus bas.

3.3.1 Livres et cahiers : des stratégies collectives et individuelles de gestion

En classe, l'écrit est présent sur de multiples supports : manuels scolaires, cahiers des élèves, ardoises murales, ardoises individuelles, affiches sur les murs, cahiers du maître, règlement intérieur placardé, etc. Prenons ici les cas de l'usage des livres et des cahiers.

Les manuels scolaires sont toujours en nombre insuffisant, comme nous l'avons déjà indiqué. Les manuels de lecture sont les plus disponibles, mais ils sont souvent mal répartis. Prenons l'exemple de cinq écoles classiques et de cinq écoles satellites. Les données proviennent des questionnaires que j'ai adressés aux enseignants (les exemples d'écoles ont été tirés au sort) Le tableau suivant donne le nombre de livres de lecture par rapport au nombre d'élèves par classe:

LA PRÉSENCE DES MANUELS DE LECTURE : EXEMPLES D'ÉCOLES CLASSIQUES ET SATELLITES

Type d'école	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
(A) Classique	0/36	1/31	9/28	2/0	1/19	0/14
(B) Classique	6/57	5/64	8/57	7/53	25/51	20/76
(C) Classique	14/131	26/58	23/60	24/59	32/63	42/86
(D) Classique	0/39	-	16/16	16/34	-	-
(E) Classique	28/80	8/76	10/75	35/64	16/54	6/67
(F) Satellite	40/26	38/52	38/32	-	-	-
(G) Satellite	12/12	22/19	14/14	-	-	-
(H) Satellite	10/5	15/19	12/27	-	-	-
(I) Satellite	20/20	13/12	17/11	-	-	-
(J) Satellite	14/21	11/12	20/17	-	-	-

Tableau 14 : Nombre de manuels par élèves, exemples d'écoles classiques et satellites (Questionnaire, 2003)

On remarque dans ces exemples que le nombre de manuels est généralement très insuffisant, surtout dans les écoles classiques ; mais aussi que la distribution est très aléatoire. Les classes changent de nombre d'élèves chaque année et de nombre de manuels aussi (pertes, altérations, etc.) : le système de suivi des fournitures ne prend pas suffisamment ces paramètres en compte. Et l'on peut rencontrer un CP1 du classique (C) avec 14 livres pour 131 élèves ; et un CP1 d'une école satellite (F) avec 40 livres pour 26 élèves. Malgré la faible présence physique des manuels en classe, ces outils pédagogiques (quel que soit le dispositif d'ailleurs) gardent une grande influence sur ce qui se passe en classe. En effet, les enseignants s'en servent systématiquement pour préparer leurs cours. Plus le niveau de formation de l'enseignant est faible, et plus il dit suivre fidèlement le manuel pour la préparation de son cahier de cours (questionnaires). Plus généralement, sur les 111 instituteurs qui ont répondu au questionnaire (63 directeurs adjoints et 48 directeurs d'écoles[461]), tous déclarent se fonder sur les manuels étatiques au programme[462] pour réparer leur cours, sauf lorsqu'ils disent ne pas avoir de manuel. Dans ce cas, ils ne donnent pas d'explications ou ils disent se servir de cahiers d'anciens élèves. Effectivement, tous les cahiers des élèves comprennent des cours recopiés. Ces cours ont été faits à partir des cahiers de préparation du maître, qui a généralement suivi pas à pas le manuel scolaire. Dans cette province où le livre est rare, le

[461] Les instituteurs des écoles sont tous appelés « directeurs adjoints ».
[462] Les enseignants qui disent posséder d'autres manuels sont très rares. Un instituteur « PPTE » explique : « *Notre statut ne nous encourage pas à acheté les manuels personnels* » (QE 59, orthographe originelle).

cahier tend à le remplacer au niveau des enseignants et au niveau des élèves. Cela peut être un facteur explicatif supplémentaire -en plus de la pédagogie souvent frontale et du niveau des élèves et des enseignants- de l'usage du recopiage systématique des cours. Un peu à la manière dont -dans certaines circonstances- les traditions orales veillent à la reproduction à l'identique de textes. L'écriture sert ici souvent autant à la mémorisation qu'à la libération du raisonnement ou à la créativité[463].

Les enseignants déplorent un manque de manuels tant pour leurs élèves que pour eux : les outils pédagogiques qui manquent le plus d'après les instituteurs sont les guides à l'usage des enseignants. Lorsqu'ils possèdent des livres, les enseignants déclarent les utiliser dans la majorité de leurs cours. Un instituteur explique : « - *Sur dix leçons à faire, pour combien de leçons utilisez-vous les manuels ? - 10/10 parce que ces manuels présentent des leçons complètes qu'il reste à exécuter mécaniquement. Ça fait appel à l'esprit d'initiative* » (QE 18, école classique). Cet instituteur considère que les manuels scolaires sont complets et que les étapes pédagogiques qu'ils proposent de faire suivre aux enfants font appel à leur « esprit d'initiative ». Il dit appliquer « mécaniquement » les leçons proposées dans les livres. Il ne semble pas maîtriser beaucoup les pédagogies actives et sa façon de les « appliquer » ressemble sans doute à celle décrite plus haut : une succession d'étapes non explicitées. Un autre instituteur répond : « *10/10 parce que je ne maîtrise pas le contenu des programmes de chaque discipline* » (QE 40, école classique). Quelques très rares enseignants pensent que les manuels ont un niveau insuffisant. Davantage pensent au contraire que le niveau est trop élevé, en tout cas pour les élèves. Les élèves utilisent rarement des manuels en dehors de l'école : soit il n'y a pas (assez) de manuels ; soit on ne les leur prête pas, car ils les rendent dans des états inutilisables ; et presque aucun élève ne possède de manuels personnels. Parfois cependant, lorsqu'il y assez de manuels (au moins pour faire des groupes), les élèves les utilisent pour la lecture, comme le montre cette photo, prise le soir dans une concession.

[463] Pour une discussion sur oralité, écriture et créativité, voir annexe 22.

UN GROUPE DE LECTURE LE SOIR

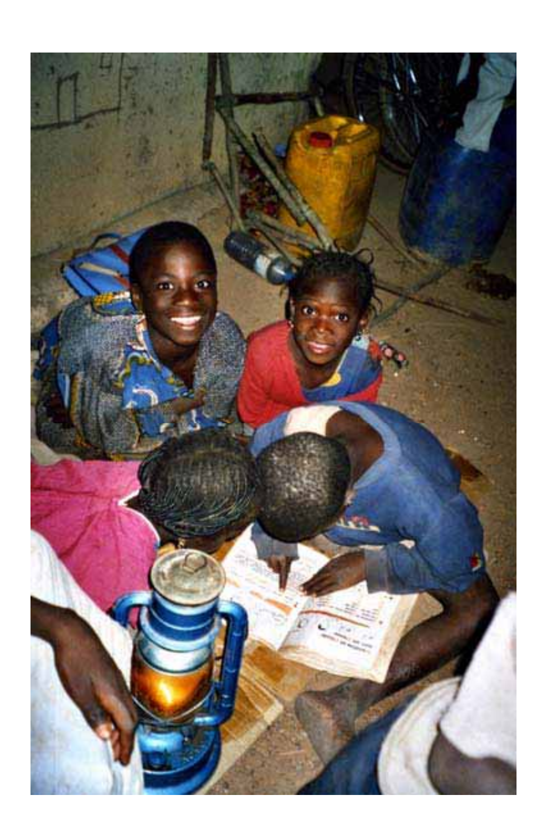


Photo 53 : Lecture dans une concession, Bogandé, 2004.

Cette photo a été prise dans la concession d'un cultivateur président d'une ONG à Bogandé. On remarque que les enfants sont bien habillés et que l'on a mis à leur disposition une lampe à pétrole. Ils se sont installés par terre, au milieu des adultes en conversation ; les interruptions et les échanges divers sont nombreux. Tous les enfants disent « lire » : ils répètent les mots que celui qui est dans la meilleure position lit effectivement. Rapidement, les enfants des petites classes connaissent par cœur les textes et les répètent presque comme des chansonnettes. Ces séances de lecture (assez rares dans les villages éloignés) prennent la place de la soirée conte, mais les enfants s'amusent en la faisant et utilisent des techniques de mémorisation et de récitation orales. En revanche, les enfants n'utilisent jamais[464] les manuels le soir pour l'apprentissage des leçons : selon les enseignants, ils ne savent pas se servir des manuels ou les manuels ont un niveau trop élevé : le résumé du cours de l'enseignant sur leurs cahiers leur suffit. Un instituteur déclare même : « *Les manuels scolaires ne sont pas pour les enfants* » (QE 33). Les livres -du fait de leur rareté et peut-être aussi effectivement du niveau des élèves- restent donc principalement des outils à l'usage des enseignants. Parfois, ils leur

[464] Sauf parfois les enfants des fonctionnaires des chefs-lieux de départements.

servent même à asseoir leur autorité : *« [J'utilise les manuels au cours des leçons] pour que les élèves puisse s'en rendre compte que ce n'est pas le maître qui exagère* » (QE 55)[465].

Pour tous, le livre a un statut particulier. Sa rareté peut être l'occasion de stratégies individuelles : des ouvrages sont achetés à grand peine et de façon illicite dans la rue ou au marché (les manuels de primaire et de collège ne peuvent normalement pas être commercialisés), après avoir été volés dans les bibliothèques ou les établissements. Ils sont jalousement conservés à la maison, de peur qu'un camarade de classe, ou même un petit frère, ne demande à l'emprunter. Le livre scolaire fait ainsi l'objet d'une appropriation individuelle qui confère du pouvoir à son détenteur. Les professeurs eux-mêmes peuvent entretenir une certaine concurrence à cet égard[466].

Les livres et les cahiers ont ainsi des statuts et des utilisations liés à leur rareté et à leur manipulation dans des sociétés récemment et faiblement scolarisées. Les cahiers sont surtout utilisés par les élèves pour mémoriser les leçons car ils n'ont généralement pas de livres. Quant aux livres, ils sont surtout utilisés par les enseignants pour faire leurs cours. Les cahiers comme les livres peuvent être manipulés collectivement (lorsqu'il manque de fourniture) mais font aussi l'objet d'un rapport individuel. Ce sont des supports rares et importants que les élèves et les enseignants gèrent de manière assez personnalisée. Cet usage individualisé des supports scripturaux provient en partie de la nature même de l'exercice du passage à l'écrit, premier exercice individualisé.

3.3.2 Le passage à l'écrit : premier exercice individualisé

Examinons d'abord les centres d'alphabétisation, où l'on voit bien la progressive approche de l'écrit scolaire par des jeunes et des adultes qui ont toujours résolu leurs tâches quotidiennes sans écrire. Je propose de fonder cet examen ici sur une série de photos. En début de première année, l'écrit commence par apparaître sur le tableau de l'enseignant : il trace des lettres (comme la lettre « t » sur les photos ci-dessous) que les apprenants doivent reproduire d'abord dans l'espace (première photo), puis sur leurs ardoises (seconde photo)[467].

---

[465] La grammaire et l'orthographe des réponses écrites ont été conservées telles quelles.

[466] Paradoxalement, on observe des manipulations toujours très peu précautionneuses des ouvrages, tant par les élèves que par les enseignants. Les lecteurs tournent les pages avec l'ensemble de la main, en pliant pratiquement la page en deux au lieu d'utiliser deux ou trois doigts. Ils laissent les livres traîner au milieu de la maison ou par terre de telle sorte qu'ils sont rapidement noirs, déchirés, mouillés ou mangés par les termites. En classe, pour les distribuer, les enseignants jettent fréquemment les cahiers et les livres sur les tables -voire à travers la classe, lorsqu'il n'y a pas la place de passer.

[467] Centre de Tin tua.

ÉCRITURE DANS L'ESPACE ET SUR ARDOISE



Photo 54 : Écriture dans l'espace, alphabétisation 1ère année, Piéla, 2006
Photo 55 : Écriture sur ardoise alphabétisation 1ère année, Piéla, 2006

L'enseignante les encourage : « *Il n'y a pas de honte à tracer une lettre avec son doigt* ». Les apprenants s'exécutent, mais restent peu à l'aise. Les apprenants peuvent être parfois dissipés dans les centres d'alphabétisation, mais systématiquement, lorsque l'enseignant écrit quelque chose au tableau ou demande d'écrire, une grande concentration s'instaure. Au terme de quelques leçons, les apprenants ayant eu le temps d'acheter des cahiers, l'écrit sur papier commence : ils entrent dans l'univers du « papier du Blanc », selon l'expression si souvent employée.

LA PRÉSENCE DU PAPIER AU QUOTIDIEN





Photo 56 : Cahiers déchirés, alphabétisation 2nde année, Kouri, 2006
Photo 57 : Révisions, alphabétisation 2nde année, Karmama, 2006

La manipulation du papier n'est pas aisée : souvent certains prennent les cahiers à l'envers, déchirent les pages, les laissent à terre (première photo ci-dessus : La présence du papier au quotidien). Mais petit à petit, le livre et le cahier deviennent des objets familiers, ils sont emportés partout et rentrent dans le quotidien des élèves. La seconde photo ci-dessus montre une pause dans un centre d'alphabétisation : que l'on révise, que l'on regarde les autres réviser ou que l'on s'occupe d'un petit frère, le papier est déjà devenu omniprésent. Lorsque les apprenants n'ont pas encore acheté de cahiers, ils écrivent sur ce qu'ils trouvent à leur portée : un bout de papier, un morceau de bois, etc. qu'ils tiennent dans le sens qui leur apparaît le plus confortable. Quand ils ont des cahiers, le passage des ardoises aux cahiers n'est pas simple. Les raisons en sont très bien expliquées par cet échange entre une animatrice d'alphabétisation et un de ses apprenants : « - *Mais je ne comprends pas : au tableau, vous y arrivez mais pas sur vos cahiers ! – Sur les cahiers, c'est un travail individuel et on est lent avec le bic, répond un apprenant* » (O 46, traduction). Les cultivateurs ont des mains musclées avec des callosités et il est n'est pas facile pour eux de passer d'une activité manuelle à une activité scripturale, alors qu'ils n'en ont encore jamais fait l'expérience[468]. Le second élément important donné par la réponse de l'apprenant est le fait que l'activité d'écriture sur cahier est « *un travail individuel* ». En effet, la plupart des travaux effectués quotidiennement par les cultivateurs sont des activités collectives (travaux aux champs, cuisine, recherche de l'eau, etc.) où ils peuvent échanger s'ils le souhaitent avec les personnes présentes (ceci est valable aussi pour les choses importantes comme la géomancie, les sacrifices, etc.). A l'école, *c'est avant tout la pratique de l'écrit (lecture et écriture) qui leur demande un travail solitaire*.

[468] Au niveau de la lecture, un autre problème se pose, notamment pour les documents de post-alphabétisation, censés porter les apprenants dans l'univers écrit en général (formulaires administratifs, journaux, etc.). Les alphabétisés demandent souvent « *que ce soit écrit gros* ». Ce n'est pas seulement par habitude ou pour ne pas être découragés par une quantité importante à lire, c'est parce qu'une partie d'entre eux ont déjà un certain âge, ont besoin de lunettes et n'en possèdent pas.

LECTURE ET ÉCRITURE : DES ACTIVITÉS AU DÉBUT COLLECTIVES



Photo 58 : Lecture collective, alphabétisation 2nd année, Léoura, 2006
Photo 59 : Écriture collective, alphabétisation 1ère année, Koudougou, 2006

Au début, en raison des habitudes et du manque de fournitures, le travail reste collectif que ce soit pour lire (première photo ci-dessus), ou pour écrire (seconde photo). Sur la seconde photo, lors d’une dictée de lettres, les deux fillettes au premier plan donnent des conseils enthousiastes à la troisième qui tient la craie. Progressivement cependant, le travail devient plus solitaire :

L’ÉCRITURE INDIVIDUALISÉE



Photo 60 : Apprentissage solitaire, CBN1 1ère année, Kodjoani, 2005
Photo 61 : Écriture individuelle, alphabétisation 2ème année, Diepiendounli, 2006
Photo 62 : Écriture individuelle, pré-CBNF 2ème année, Kalemboagu, 2006

Sur la première photo ci-dessus une fillette, seule au tableau, passe son doigt sur un petit S écrit pour elle, afin d'apprendre à le refaire ensuite. Personne ne s'occupe d'elle, les autres écrivent sur leurs ardoises. Sur la seconde photo, à l'heure de la dictée une femme écrit, sans se préoccuper ni de ses camarades, ni de son enfant en train de téter. La dernière photo montre les élèves d'une classe de pré-CBNF en train de recopier une leçon : tous les enfants sont concentrés sur leurs cahiers, la classe ressemble à une école primaire classique. L'apprentissage d'une activité individuelle se fait ainsi principalement au début par l'apprentissage de l'activité d'écriture que ce soit dans les centres d'alphabétisations ou dans les différents dispositifs scolaires.

Lorsque l'écrit s'instaure dans les différentes écoles au terme de quelques cours, les apprenants peuvent continuer à rencontrer des difficultés. Certaines proviennent de l'imprécision de certains enseignants dans leur usage des signes graphiques : ils peuvent utiliser des symboles au tableau sans les expliquer, tracer quelques traits tout en parlant, sans s'apercevoir que les enfants cherchent en même temps à écouter et à décrypter la signification de ces traits, etc. D'autres difficultés des apprenants viennent simplement du manque d'attention que peuvent leur porter les enseignants.

DIFFICULTÉS ET VALORISATION DE L'ÉCRITURE

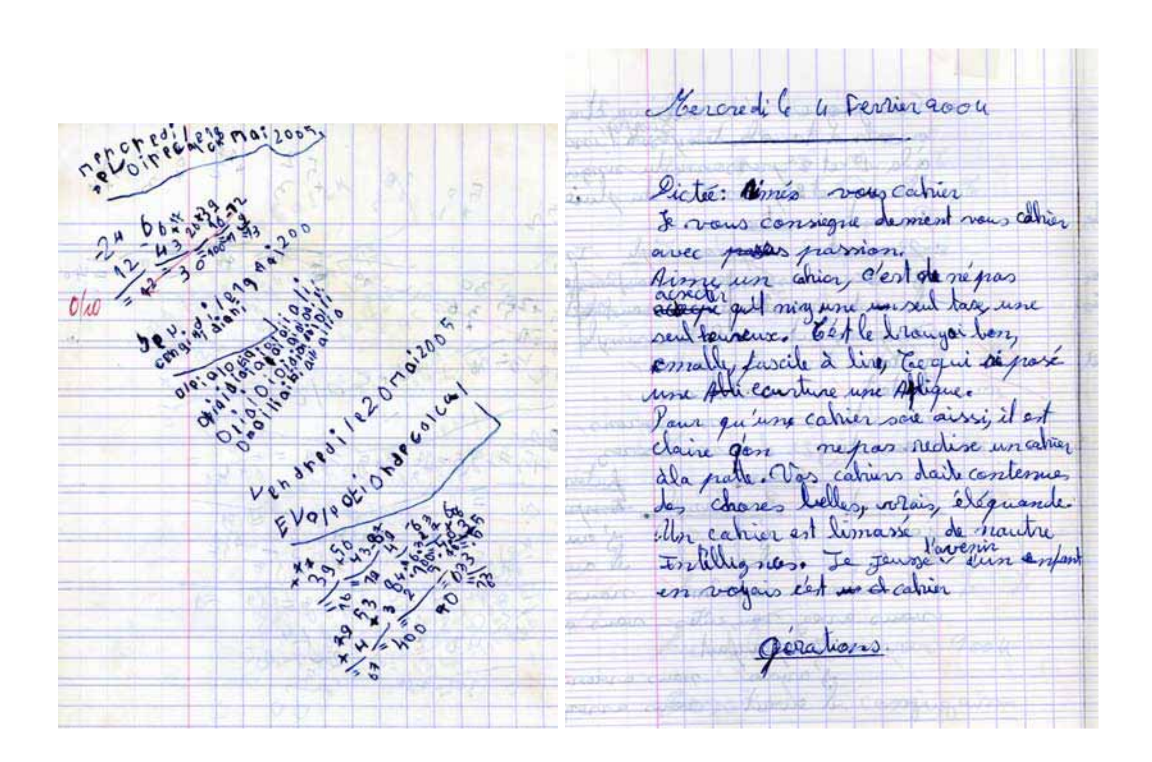


Photo 63 : Cahier d'élève, école satellite 1ère année, 2004-2005
Photo 64 : Cahier d'élève, école satellite CM1, 2004-2005

Le premier cahier ci-dessus, appartenant à un élève de fin de première année d'école satellite, est significatif du niveau de difficultés que rencontrent certains élèves. Ce type de cas est très fréquent dans les centres d'alphabétisation et non unique dans les autres écoles. Les instituteurs cherchent pourtant à développer les techniques et la culture de l'écrit. Plusieurs enseignants par exemple font écrire aux enfants un texte intitulé « Aimez vos cahiers », sorte d'apologie de l'écriture ainsi que de l'intelligence et de la carrière qui sont censées lui être liées (second cahier ci-dessus). Le texte explique : « *Je vous conseille d'aimer vos cahiers avec passion. Aimer un cahier, c'est ne pas accepter qu'il y ait une seule tache, une seule erreur. C'est le [?]bon, aimable, facile à lire. Ce qui suppose une écriture appliquée. Pour qu'un cahier soit ainsi, il est clair qu'on [?]. Vos cahiers doivent contenir des choses belles, vraies, élégantes. Un cahier est l'image de notre intelligence. Je juge de l'avenir d'un enfant en voyant ses cahiers* ». Ce second cahier - d'un élève d'école classique de niveau CM1- montre le décalage de ce texte avec les difficultés concrètes vécues par les enfants, tant au niveau du graphisme que du français.

Les apprenants qui ont des difficultés (la majorité) acquièrent une certaine culture scolaire (qui comprend la valorisation de l'écrit, telle qu'elle est pensée à l'école), sans pour autant en maîtriser les techniques (linguistiques, mathématiques, scripturales). Ils ont appris les normes du travail individuel, du respect de l'écrit, etc. Leurs comportements en classe sont modifiés. Leur usage de l'oral également : comme nous l'avons vu, en classe, ils réciteront un conte - au lieu de le raconter. Les interviewés le disent souvent : « *Le monde d'aujourd'hui est le monde du papier* » (E 112). Mais les rites initiatiques de l'univers scriptural sont longs et l'échec est fréquent. De plus, quand les apprenants évitent l'échec, les livres et les cahiers semblent parfois leur apprendre davantage à mémoriser qu'à réfléchir.

L'école favorise l'individualisation par la structuration de la tâche pédagogique proposée. Mais, tout en contribuant à détacher l'apprenant de son milieu d'origine, elle contribue aussi à la constitution de nouveaux groupes d'appartenance, liés à la vie scolaire et au statut de personne instruite, replaçant l'individu au sein de nouveaux groupes sociaux ayant leurs propres normes.

3.4 Les apprenants : individualisation et sociabilité contractuelle

Dans une société où les interactions sont fondamentales, l'institution scolaire est réutilisée -plus qu'ailleurs- comme une occasion de créer un nouveau groupe d'appartenance.

Cette sociabilité n'est pas imposée, elle est choisie et réalisée de manière plus ou moins intense selon les individus. Elle est davantage « contractuelle » que la sociabilité coutumière.

« *C'est mon promotionnaire* », « O*n a fait les bancs ensemble* » : ce type d'expression est souvent prononcé pour désigner quelqu'un. La personne est ainsi gratifiée d'un fort lien de proximité. Ce sentiment est généralement renforcé dans les dispositifs non classiques que nous allons examiner davantage ici : les apprenants ont eu des difficultés similaires avant d'arriver à l'école et les méthodes pédagogiques y sont plus collectives. Le phénomène est particulièrement présent dans les internats, comme le montrent ces moments de pause des CBN2 de l'internat de Piéla :

SOCIABILITÉ À L'INTERNAT



Photo 65 : Partie de baby foot, CBN2, Internat de Piéla, 2006
Photo 66 : Coiffure et détente, CBN2, Internat de Piéla, 2006

On remarque que les groupes de sexes sont conservés. Ces liens créés à l'internat font d'ailleurs partie de la volonté de certaines associations. Pour les militants du secteur éducatif, l'éducation est, en effet, un moyen d'organiser les personnes marginalisées en réseaux efficaces pour faire entendre leur voix…. Mais cette cohésion est souvent réalisée en opposition avec le milieu d'origine des apprenants. Outre les moments passés ensemble, ce qui renforce le lien entre les apprenants, c'est une volonté commune de distinction vis-à-vis des autres. Selon un animateur d'alphabétisation, dans les CBN qu'il a fréquentés, le groupe des apprenants est tout aussi important que l'enseignant pour changer de comportement et marquer une différence avec les illettrés : « *Même un animal, si on l'attrape pour l'élever durant trois mois, on peut le vendre pour trouver du bénéfice. Donc chez l'homme aussi. Tin*

tua te prend et tu es à ses côtés. Durant six mois, tu mangeras là-bas, tu boiras là-bas. Si tu rentres à la maison, il y aura une différence : tu fréquentes aussi [tu vas à l'école comme ceux de l'institution classique]. Dans tout travail (culture, lessive…), il se trouvera que tu as vu chez tes camarades [de classe] et que c'est correct. Car, tu peux être du même village que quelqu'un mais vos travaux sont différents, vos connaissances ne sont pas égales. Si vous allez maintenant vous asseoir ensemble durant six mois, la connaissance que l'autre possède, tu la prends ; et ce que tu possèdes, lui aussi il le prend. Il y a également ce que vous allez prendre avec les formateurs. Pour celui qui fréquente le CBN et qui repart à la maison, ceux de chez lui verront que c'est bien, que la différence est grande » (E 93). Des marques de groupe sont parfois créées : on remarque ainsi un groupe d'alphabétisation peulh qui a fait fabriquer des tee-shirts et organisé une grande fête de fin d'année ; ou encore des élèves qui cherchent à se distinguer par leurs habits quotidiens.

Un enseignant de CBN2 explique : « *Les apprenants sont là pour être différents des autres. Dans une cérémonie, ils se mettent en groupe, avec leurs habits propres, ils parlent français devant ceux qui ne savent pas. Ils mangent différemment. – Et les autres ? – Les autres, ils disent "Nous, on est pas des Blancs". Ça les amuse. Parfois aussi, ils ne sont pas d'accord et il y a des conflits. Ils disent que se prendre pour un Blanc, ce n'est pas bon. C'est trop de confort ; c'est vouloir être ce que tu n'es pas* » (E 166). Selon une alphabétisée, les non lettrés ont une réaction ambiguë de rejet vis-à-vis des comportements des autres : « *Si tu marches et tu es analphabète, même ton propre entretien corporel, tu crois que c'est pour d'autres personnes, tu t'exclus toi-même. Tu veux vivre seulement* » (E 188). Une autre alphabétisée explique que sa nouvelle façon de vivre est le principal acquis de l'alphabétisation : « *Je n'ai pas dit que j'ai un travail ou bien que j'ai quelque chose [grâce à l'alphabétisation]. Mais ma manière de vivre, je vois que ça dépasse comment c'était avant* » (E 92). Elle explique que certains peuvent être jaloux de cela et empêcher les autres de réussir à l'école : « *Il y en a qui refusent [qui ne réussissent pas à l'école] parce que l'école est dure ; ou bien c'est leur cœur qui n'a pas vu [l'utilité de l'école] ou bien c'est qu'il y a des gens qui les empêchent* » (E 92). Un membre de Tin Tua explique les raisons possibles de ces jalousies : « *L'alphabétisation amène à se considérer comme différent. Ensuite, avec l'instruction en français, on devient des êtres à part [enviés] […] Cela joue aussi sur des relations sentimentales : des amis se séparent si les autres ne suivent pas [ne viennent pas à l'école]* » (E 88).

Un animateur d'alphabétisation montre dans son propos que les enseignants encouragent les apprenants à changer d'habitudes et à se distinguer : « *Si les*

femmes sont bien habillées, c'est qu'elles ont fait la première année [d'alphabétisation]. Elles savent comment se comporter, comment s'habiller ; que celui qui a été à l'école doit être différent de celui qui n'y est pas allé. C'est moins une question de moyens que d'apprentissage. En seconde année, les femmes n'ont pas plus de trois tenues, mais elles les lavent » (E 184). Un membre d'une autre association intervenant dans l'éducation explique que ces distinctions ne signifient pas forcément une rupture par rapport au milieu, sauf si les apprenants adoptent une attitude volontairement provocatrice : « *L'alphabétisé est bien vu. Il peut lire les correspondances, les journaux, diriger un groupement […] Il y a le changement de comportement aussi. Avec les alphabétisés, les villageois ont moins peur du milieu [instruit], des Blancs -Ils ne sont pas mal vus ?- Non, sauf s'ils veulent aller trop vite ou exagérer. Certains se font des bisous en public pour montrer qu'ils sont plus évolués ; parfois, ils veulent tromper les autres dans les comptes et dans les textes* » (E 176). L'apprenant, adulte ou enfant, se distingue généralement dans ses comportements au regard de son milieu d'origine.

Au-delà des discours officiels, les pratiques en classe des enseignants tendent généralement encore à dénigrer ou ignorer les savoirs locaux. Dans les écoles bilingues et les dispositifs non formels une prise en compte et une réforme des savoirs locaux est plus souvent recherchée ; mais elle reste souvent superficielle. Même à travers l'usage de la langue locale, la valorisation des savoirs locaux n'est pas aisée : la composition des examens diplômants et les profils professionnels postscolaires recherchés favorisent une bilinguisme soustractif à l'école malgré les efforts des opérateurs. Au quotidien de la classe, de nombreux savoirs pré-acquis fondés sur l'oralité et liés à la langue maternelle (comme le calcul mental par exemple) ne sont pas pris en compte. En outre, la structuration sociale de la tâche pédagogique s'oriente (au travers de la gestion de l'espace, du temps, des exercices, de l'écriture, etc.) vers des pratiques plus individualisés. Cette individualisation de la tâche pédagogique est plus forte dans les dispositifs, comme les écoles classiques, qui ne pratiquent pas beaucoup la pédagogie active. Elle suggère aux apprenants de modifier leur rapport social et cognitif au savoir. Même les liens sociaux créés à l'école évoluent dans leur nature puisqu'ils sont davantage « choisis » par les individus.

Mais si l'école semble contribuer à des transformations sociales, ces dernières ne sont pas données d'avance. Jürg Gasché[469] rappelle, par exemple, que même si les rapports pédagogiques en classe parvenaient à ne pas reproduire de trop fortes hiérarchisations sociales et culturelles, le système social se chargerait de conserver ces hiérarchies : « La situation pédagogique horizontale que nous voulons établir en contrôlant nos conduites impositives est, dans la vision de nos élèves, un jeu joué entre parenthèses, juste pendant le laps de temps des classes ; mais la petite société qu'à la rigueur nous réussissons à faire vivre selon nos meilleures intentions ne correspond pas aux relations sociales qui conditionnent notre vie dans la société environnante » (Gasché 2004 : 114). L'impact réel de ces pédagogies scolaires ne peut être perçu qu'en dehors de l'école, en examinant par exemple les parcours de vie des apprenants.

[469]Jürg Gasché a contribué à l'élaboration de curricula prenant en compte la culture et les conditions de vie des indiens d'Amazonie péruvienne. Quoique élaborées au sujet d'un tout autre contexte, ses réflexions éclairent le cas burkinabè.

CHAPITRE XII : MOBILISATION DES SAVOIRS ET MUTATIONS DU RAPPORT AU SAVOIR

« *L'école ne déracine pas l'enfant,*
c'est la société qui amène les élèves à se déraciner »
Un inspecteur[470]

Nous l'avons vu avec l'exemple de la langue : tant que les instances légitimes de promotion sociale et le marché du travail maintiennent une survalorisation du français, l'école parvient difficilement à valoriser les langues locales. Il en est de même avec les savoirs locaux en général : l'impact de ce que nous venons d'observer en classe dépend largement des parcours de vie que les apprenants ont en fonction de leurs contraintes sociales et de leurs choix propres. La question des parcours de vie sera abordée de deux manières. Tout d'abord, nous aurons une vision générale des contraintes, des représentations et des stratégies scolaires des familles et des individus dans la Gnagna : cela permet d'expliquer comment se composent des parcours scolaires d'une grande hétérogénéité. Puis, nous essayerons de comprendre les parcours éducatifs et les parcours de vie « de l'intérieur », en analysant le discours que certains apprenants ont sur leur propre trajectoire : ce qui a, selon eux, présidé à leurs choix ; la manière dont ils perçoivent les différents savoirs qu'ils détiennent et les usages qu'ils en font. J'utiliserai pour cela des entretiens sur l'école et sur la question de la connaissance, ainsi que des biographies.

1 Les stratégies éducatives

Les stratégies des familles et des individus face à l'offre scolaire sont étudiées depuis un certain temps sur les terrains africains. Je rappellerai quelques logiques générales de cette approche avant de repérer les facteurs pertinents de scolarisation dans la Gnagna et les représentations de l'école qui peuvent contribuer à ces stratégies.

---

[470] (E 119).

1.1 Les stratégies de scolarisation « au cœur du mouvement social »

A partir de terrains ouest-africains, Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (1995) rappellent que « parler de stratégies éducatives, c'est se situer au cœur du mouvement social en saisissant les choix fondamentaux d'adaptation et de reproduction des différents acteurs sociaux, depuis les politiques scolaires des États jusqu'aux pratiques éducatives des familles » (Lange & Martin, 1995 : 563-564). Les stratégies de scolarisation des familles, qui nous intéressent ici, sont révélatrices des transformations sociales en cours. Ces stratégies ne sont la résultante ni de déterminismes sociaux stricts, ni de choix opérés dans une liberté absolue de l'acteur : « La notion de stratégie inclut à la fois l'existence de choix possibles […] et que ces choix soient connus, ce qui n'est pas toujours le cas[471] […]. Vouloir scolariser ses enfants ne suffit pas, encore faut-il le pouvoir. Les individus ne sont pas égaux face à l'offre scolaire […] : le nombre de places disponibles, l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé/public, religieux/laïc) et selon les degrés d'enseignement varient considérablement d'une région à l'autre, du milieu rural au milieu urbain. Ils ne sont pas égaux non plus quant au capital économique ou relationnel qu'ils peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants […]. Mais face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent, du refus de l'école à l'acharnement scolaire » (Lange & Martin, 1995 : 568).

On observe ainsi une grande diversité de stratégies face à l'école, que les auteurs résument ainsi : « Le choix des enfants à scolariser (filles ou garçons, aînés ou cadets), le nombre d'enfants destinés à la scolarisation, le temps accordé à l'école (durée des études), sont autant d'éléments qui composent et organisent les stratégies scolaires et qui ne se calquent nécessairement ni sur l'organisation du système scolaire, ni sur le sens donné à l'instruction par les instances étatiques […]. Si les systèmes scolaires apparaissent comme monolithiques et très centralisés et tendent à l'universalité, à l'opposé les conceptions de l'école des populations, leurs stratégies d'éducation sont multiples et le besoin d'école répond souvent à d'autres fonctions que celles initialement voulues par les autorités […] » (Lange, Martin, 1995 : 569). Une dizaine d'années après cet écrit, le constat est similaire : les stratégies des familles sont très diversifiées et ne correspondent pas forcément aux choix

---

[471] Dans les milieux défavorisés, les ménages ne savent pas forcément quelles écoles existent, où et pour quels débouchés. Dans la Gnagna par exemple, les familles ont des niveaux d'informations inégaux sur les différents dispositifs éducatifs existants dans la province, sur les aides qu'ils peuvent recevoir pour y accéder, sur les profils d'apprenants qui y sont recherchés, sur les passerelles d'un dispositif à l'autre, sur les concours de la fonction publique ou les recrutements d'ONG, etc. Les personnes les mieux informées sur ces sujets sont celles qui sont issus de familles de lettrés et qui ont des parents (au sens large du terme) ayant un emploi formel.

souhaités par les décideurs. On note cependant que les influences internationales se sont accrues et que les options des autorités se situent dans des jeux qui dépassent l'échelle nationale. Par ailleurs, la diversification de l'offre scolaire n'a cessé de se poursuivre depuis dix ans, de telle sorte que la centralisation échappe davantage à l'État, malgré sa volonté de coordination gestionnaire.

En bref, le système scolaire est en voie d'éclatement et les stratégies individuelles et familiales de scolarisation n'en sont que plus complexes et diversifiées. Par exemple, un phénomène nouveau prend une certaine ampleur : les centres d'alphabétisation se développent et, prévus au départ pour des adultes, ils sont actuellement de plus en plus fréquentés par des jeunes en âge scolaire. La proximité géographique, le caractère peu contraignant de la durée des cours (deux mois en saison sèche) et l'acquisition supposée de bienfaits plus immédiats font effectivement du centre d'alphabétisation un dispositif scolaire recherché. Selon les entretiens réalisés, les bienfaits attendus des centres sont divers : outils de calculs, de lecture et d'écriture ; prestige du lettré ; possibilité de trouver un emploi d'animateur d'alphabétisation ; obtention d'un crédit de la part d'ONG, après avoir fait une troisième année d'alphabétisation en FTS (Formation technique spécifique) ; prise de responsabilités dans un groupement villageois, etc. Avec le développement des centres d'alphabétisation et l'usage contourné qui en est fait parfois, on mesure bien combien « l'offre et la demande d'éducation interagissent, de façon quantitative et qualitative » pour reprendre l'expression des deux auteurs (Lange, Martin, 1995 : 571). Les stratégies de scolarisation ne se modifient cependant pas uniquement en fonction de l'offre scolaire mais aussi du marché de l'emploi. C'est ce qu'a montré Marie-France Lange sur le cas togolais des années 80 où les politiques d'ajustement structurel ont contribué à un phénomène de déscolarisation inédit : « Il apparaît clairement que le refus de l'école constitue la réponse des parents à la dégradation du niveau de vie et au chômage des diplômés, occasionnés par les mesures de rigueur économique » (Lange, 1987 : 85). La question de l'offre et de la demande scolaires s'inscrit de la sorte dans une dynamique sociétale globale.

Les stratégies de scolarisation sont dépendantes de facteurs concrets (qu'ils soient économiques, sociaux, politiques ou culturels). Mais les représentations de l'école tiennent une place non négligeable dans les stratégies pratiques. On pourrait croire que ces représentations concernent essentiellement les dispositifs scolaires et non les contenus transmis, mais l'enquête que j'ai menée montre que les aspirations des individus et des familles sont souvent tournées au contraire vers des savoirs et des compétences concrètes qui leur permettraient de changer de vie : savoir lire, écrire et parler français pour être

fonctionnaire par exemple. Les stratégies de scolarisation hétéroclites s'expliquent ainsi en partie par la volonté des apprenants, ou de leurs familles pour les petits enfants, d'acquérir des diplômes mais aussi des savoir-faire. Ce phénomène est renforcé par la diversification de l'offre solaire et le développement de dispositifs aux diplômes moins prestigieux, mais qui entrent néanmoins dans les stratégies et les parcours composites de scolarisation.

1.2 Quelques facteurs décisifs pour la scolarisation dans la Gnagna

Marc Pilon et Yacouba Yaro (2001) ont souligné le fait que les études concernant la demande scolaire au Burkina Faso prenaient généralement en compte un nombre de facteurs trop limité pour éclairer les stratégies de mise à l'école. Ils soulignent également la rareté des analyses concernant les interactions entre les différents facteurs pris en compte et le caractère parfois peu rigoureux de l'interprétation de certains facteurs (par exemple, des approches culturalistes pour expliquer le travail des enfants qui est avant tout une nécessité économique). Pour faire une analyse complète des facteurs influençant les stratégies de scolarisation dans la Gnagna, il faudrait ainsi réaliser une large étude quantitative et qualitative sur ce sujet. Cependant, les entretiens et les observations donnent déjà des indications sur la question de la mise à l'école primaire des enfants[472]. Bien qu'ils ne permettent pas de procéder à une hiérarchisation des facteurs, ils facilitent la compréhension de quelques éléments importants concernant des paramètres comme l'existence d'une école dans le village, le niveau de vie familial, l'instruction du chef de ménage, la religion et l'histoire scolaire familiale, etc.

L'existence d'une école dans le village où vit l'enfant est, sans surprise, importante pour la mise à l'école : si l'école est distante, l'enfant va peiner pour se déplacer à pied et pour manger à midi si besoin. Il va aussi moins aider en famille (par manque de temps) et peut se détacher de cette dernière. L'école est davantage ressentie comme une institution lointaine et comme une source potentielle de perte de l'enfant. Si l'école est très loin il faut trouver un logeur, ce qui n'est pas toujours facile. L'offre a donc une incidence importante sur la mise à l'école. Mais la demande n'est pas toujours forte (en raison des autres critères décrits ci-dessous). Nous avons vu des classes surchargées dans les centres urbains et aux

[472] Pour simplifier, je n'évoquerai ici que le cas des enfants et non celui des jeunes et des adultes (CBN2, pré-CBNF et centres d'alphabétisation) bien que certains critères soient identiques pour ces apprenants. Pour les enfants, je ne ferai pas de distinction entre les écoles classiques, les écoles satellites, les écoles bilingues et les CBN1 car à quelques exceptions prés, les familles envoient leurs enfants à l'école la plus proche sans distinction de dispositif.

alentours (Thionguri à proximité de Piéla avec ses 118 enfants en CP2) et des classes en « sous-effectifs » dans les zones isolées (par exemple, Margou avec 30 enfants en CP1 et 11 en CP2 dans une classe multigrade). Les résultats du dernier recensement de la population (2006) n'étant pas encore disponibles, seul le recensement de 1986 et ses projections permettent de savoir si ces écoles en sous-effectifs le sont en raison d'une faible population dans la zone ou d'un refus de mise à l'école. Les chiffres sont donc assez aléatoires. Mais les analyses des enseignants et des ONG intervenant dans des zones isolées sont souvent concordantes. Selon les enseignants, il y a des enfants mais dans les zones reculées, on ne souhaite pas toujours les scolariser, comme l'explique le Directeur d'école de Margou : *« Si un enfant est un peu éveillé, un peu intelligent, il [le père] ne l'envoie pas à l'école parce qu'il veut quelqu'un pour prendre la relève »*. Les responsables d'ONG qui construisent des écoles gérées ensuite par l'État, déclarent effectuer des études de faisabilité avant de construire : selon eux également, la population scolarisable est suffisante mais la demande reste parfois faible. Ces avis concernant la demande scolaire pourront être vérifiés avec plus de facilité lorsque les chiffres du denier recensement seront disponibles. En ce qui concerne la variété des dispositifs, toutes les personnes interviewées affirment que leur choix se tournera d'abord vers l'école du village quel que soit le dispositif proposé. Même les militants des écoles utilisant le bilinguisme disent qu'ils mettront leurs enfants dans l'école classique s'il n'y en a pas d'autre à proximité.

Un autre élément décisif est le niveau de vie familial : plus le ménage est pauvre et moins il met ses enfants à l'école. Rappelons tout d'abord les coûts directs et indirects de scolarisation pour l'école primaire classique. Dans la Gnagna, l'adhésion à l'Association des parents d'élèves est de 500 FCFA, à la première inscription dans l'école (donc généralement en CP1), auxquels s'ajoute la cotisation annuelle, qui varie dans chaque école selon le programme d'activité de l'APE[473] et qui ne doit pas dépasser les 2 000 FCFA, selon les instructions du Directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DPEBA) pour la Gnagna. Par ailleurs, le directeur de la Gnagna a donné l'ordre que les adhésions et les cotisations ne soient pas un objet de renvoi des enfants et que seuls soient obligatoires l'acte de naissance[474], deux cahiers et un bic[475]. Mais les enseignants continuent à

[473] Par exemple : réfection d'une fenêtre, frais de transport des vivres du programme alimentaire mondial (PAM), etc.

[474] Dont le jugement supplétif (pour les –nombreux- enfants qui n'ont pas été déclarés à la naissance) coûte 500 FCFA. Mais on peut noter que par exemple l'année 2005 l'UNICEF a permis sa gratuité.

[475] Car les « Kits » de fournitures du gouvernement, pour les provinces prioritaires comme la Gnagna, arrivent souvent trop tard.

renvoyer les élèves pour non cotisation. En 2003/2004, l'État a apporté un soutien de 1 000 F par fille (pas de gratuité mais un soutien) pour une scolarisation en CP1. L'idée était de demander progressivement une aide pour chaque niveau du primaire. Mais l'aide s'est arrêtée et il n'y a pas eu de soutien les années suivantes. En pratique, il faut donc généralement payer environ 1 000 FCFA, ainsi qu'au moins deux cahiers (200 FCFA) et un bic (75 FCFA), par an et par enfant (car un chef de famille ayant quatre enfants adhère en pratique quatre fois à l'APE et non une fois pour toutes). De même, un enfant de CP1 peut payer comme un enfant de CM2 : les frais de fournitures sont plus chers en CM2, mais il n'y a plus l'adhésion à l'APE et les cotisations sont identiques du CP au CM[476]. A ces coûts directs s'ajoutent des coûts indirects qui peuvent s'élever à plus de 10 000 FCFA par an et par enfant. Ces coûts montent du CP au CM. Ils comprennent des éléments demandés par l'école ou encore par l'enfant qui change ses habitudes de consommation : des habits, des chaussures notamment si l'école est loin[477], un cartable (en sac de riz, le moins cher, il coûte 150 FCFA) ; du bois pour la cantine et souvent aussi pour le maître ; du pétrole pour faire les devoirs à la maison ; des beignets ou des caramels à la récréation (ce chef de dépenses paraît dérisoire mais peut monter à 5 000 FCFA par an : 25 FCFA x 2 fois par jours x 20 jours par mois x 5 mois de scolarisation effective) ; du savon ; le payement d'un berger (pratique qui s'est développée) ou de la boisson et des repas des gens venus cultiver dans son champ à la place de l'enfant, etc. Les coûts directs et indirects représentent ainsi des sommes monétaires importantes pour les cultivateurs qui vivent généralement dans une économie d'autoconsommation.

Les personnes pauvres sont conscientes de leur précarité et leurs représentations de la scolarisation et de la richesse jouent un rôle important dans le choix de scolariser leurs enfants (voir ci-dessous). Pour certains, aller à l'école n'appartient pas à leur statut social (de la même manière qu'adopter certains comportements comme nous l'avons vu). Au contraire, les ménages plus aisés (fonctionnaires, commerçants, riches cultivateurs) veulent prouver qu'ils ont les moyens d'envoyer tous leurs enfants à l'école. Ils pensent à diversifier leurs moyens d'enrichissement et savent que l'enfant pourra réussir grâce à leur soutien financier. Certains - comme les commerçants- ont besoin d'enfants scolarisés pour gérer et stabiliser les biens

---

[476] Les cotisations, les adhésions et le soutien apporté par le gouvernement en 2003/2004 ont fait et font l'objet de détournements de la part de certains directeurs ou enseignants et de certains parents d'élèves (membres de l'APE). Cet argent, ainsi que les vivres PAM, constituent des ressources faciles à détourner localement au niveau scolaire (en plus des kits de fournitures). Pour le secondaire, les coûts ont cette année énormément augmenté, à cause de l'uniforme obligatoire, 4 500 FCFA dans la Gnagna : c'est une cause de déscolarisation actuellement.

[477] Les enfants vont souvent pieds nus dans les familles de cultivateurs ; surtout les petits. Mais lorsqu'ils vont à l'école, il faut qu'ils portent des chaussures, ne serait-ce que des « tapettes » en plastique.

familiaux. Pour la plupart, la question du niveau de vie reste majeure pour la scolarisation des enfants comme le rappelle ce père : « *Mais si toi le père ou la mère, tu n'as rien pour l'aider [l'enfant scolarisé], ça lui donnera plein de crainte. Tu conseilleras… Si tu le conseilles, tu t'arrêteras car il prendra la parole en disant : "J'entends ce que tu dis car je sais que c'est moi que ça aidera le plus demain. Mais, des fois, je suis assis là-bas et je suis paniqué de la faim". De là, s'il te dit ceci, toi le père, tu t'arrêteras aussi, car tu n'as pas la force à tout moment. Surtout cette année, c'est une année que tout le monde voit [comme terrible en raison des mauvaises récoltes]. Les années écoulées valaient mieux que ça ; mais là c'est difficile pour eux et dur pour nous les parents »* (E 94). Concrètement, les enfants de familles pauvres partent sans manger à l'école et, si la cantine ne fonctionne pas, ils n'ont qu'un repas le soir en famille. Un enseignant explique que certains enfants viennent à l'école surtout pour manger le boulgour des vivres PAM : « *On a une cantine, mais les vivres sont venus en avril. Des élèves, surtout les petits, sont repartis : eux, ils venaient pour manger le couscous, ils étaient fatigués d'attendre* » (E 96). En outre, le problème financier influe spécifiquement sur la scolarisation des filles, comme l'explique le même père : « *Si ta fille est à l'école, si tu as la force et que tu es capable d'enlever de l'argent pour lui donner afin qu'elle fréquente l'école, si un garçon la courtise, elle ne va pas l'écouter. Mais si elle n'a pas d'argent et qu'un garçon a les moyens de lui en donner à chaque fois, ce que le garçon propose demain, elle va accepter et ça terminera par des dégâts* » (E 94). Dans les foyers défavorisés, on hésitera donc plus à envoyer une fille qu'un garçon à l'école, car si elle devient enceinte, la famille devra généralement assumer la fille (qui aura plus de mal à trouver un mari) et l'enfant : les jeunes élèves pères sont généralement en mesure financièrement de courtiser une fille mais pas encore de subvenir aux besoins d'un petit foyer.

Un autre facteur influence la mise à l'école, comme dans tous les pays : c'est l'instruction du chef de ménage[478]. Plus le chef de ménage est instruit, plus il met ses enfants à l'école. Les parents instruits -contrairement aux autres- savent précisément ce qu'on apprend à l'école. Ils ont également plus souvent voyagé (parfois grâce à leur connaissance du français) et ont vu à quoi peuvent servir l'école et ses connaissances. Une femme - ancienne femme de préfet devenue cuisinière- à qui j'ai posé la question du rôle de l'instruction du chef de ménage m'a ainsi répondu : « *Ah ! Mais ils savent ce que ça apporte. C'est à cause du*

[478] La notion de « chef de ménage » -souvent utilisée dans les enquêtes- est un critère important, mais il ne doit pas occulter, d'une part, le fait que la mise à l'école est une question collective et non la décision d'un seul individu ; et d'autre part, que même si le chef de ménage est un homme, le rôle informel de la femme est majeur (cf. plus bas).

traducteur du colonisateur : le commandant demande un mouton, le traducteur dit que le commandant veut deux moutons et chaque village apporte deux moutons… ». L'école –quel que soit le dispositif- permet effectivement d'occuper des situations de médiation très profitables financièrement comme symboliquement. Parfois également, le chef de ménage instruit regrette ses abandons et ses propres limites scolaires et veut donner à ses enfants la possibilité d'aller au-delà. Enfin, les chefs de ménage instruits sont plus souvent monogames, chrétiens et parfois un peu plus aisés que les autres[479] : ce sont des facteurs favorables à la scolarisation (cf. plus bas). Notons pour finir que la diversification de l'offre scolaire formelle et non formelle, pour les enfants comme pour les adultes, permet actuellement de créer plus facilement un milieu « lettré » et favorise ainsi les mises à l'école de manière directe (offre) et indirecte (demande, milieu lettré).

Un autre élément important de la scolarisation dans des provinces isolées comme la Gnagna est le sexe de l'enfant. Nous avons vu à plusieurs reprises que les filles sont moins envoyées à l'école (classique) que les garçons. Jusqu'à l'âge de douze ans environ (« *jusqu'à ce qu'ils soient forts suffisamment* ») les enfants restent avec leur mère. Les filles effectuent les travaux comme leur mère et les garçons sont laissés plus libres. Les fillettes ont ainsi plus de travail que les garçons et les mères ont parfois du mal à se passer de leur aide pour les envoyer à l'école. Par ailleurs, comme l'explique un père, « *La fille a une vie éphémère dans la famille* ». Donnée ensuite en mariage, elle redistribuera moins dans sa famille que le garçon, surtout si elle se marie dans un village éloigné. Le garçon, lui, reste sur place et prend sa mère en charge lors de ses vieux jours. Mais cette fonction de redistribution de l'investissement collectif, que constitue la mise à l'école, peut jouer parfois (bien que plus rarement) en sens inverse : certains disent que les filles, n'ayant pas en charge leur famille, peuvent mieux « *penser à leurs parents* » que les garçons, qui doivent nourrir femme(s) et enfants selon les règles coutumières. Autre élément, les filles peuvent « *piquer une grossesse* » à l'école. On hésite à les y mettre et on les retire parfois à partir du CM1 pour éviter grossesses et autres comportements « *honteux* » pour la famille. Quand l'école est loin, les problèmes de logement et de fiabilité du « logeur » se posent ainsi de manière accrue. Enfin, selon les cultivateurs gourmantchés, « *La fille n'a pas l'intelligence du garçon* ».

---

[479] Les instruits sont plus souvent monogames, chrétiens et aisés que les autres dans la province, soit parce qu'ils l'étaient avant d'aller à l'école (les familles ayant ces caractéristiques mettent davantage leurs enfants à l'école que les autres) ; soit parce qu'ils le sont devenus. Nous avons vu combien l'école créait un changement de sociabilité et de comportement chez les apprenants. Il n'est pas rare de voir des gourmantchés instruits se convertir de l'animisme au christianisme et décider de créer un foyer monogame, alors que leurs parents étaient polygames.

« *Envoyer ma fille ? Mais qu'est-ce qu'elle peut, elle ?* » résume un vieux. La chance de réussite des filles est perçue comme moindre que celle des garçons. Dans les écoles alternatives, des quotas de discrimination positive sont souvent faits en faveur des filles et des femmes, ce qui change les tendances.

Un autre point particulier à noter est le type de famille dont est issu l'enfant : les chefs de ménage polygames scolarisent moins leurs enfants que les monogames. Nous avons déjà évoqué, au travers des entretiens comme des contes, les problèmes que peuvent rencontrer les familles polygames. Les familles polygames ont beaucoup plus d'enfants pour un seul homme[480], cela augmente les coûts si on les scolarise tous : généralement, il n'y a pas assez d'argent ; parfois aussi un blocage symbolique se crée pour sortir de l'argent liquide. Par ailleurs, les familles polygames ne manquent pas de conflits entre coépouses, ce qui complique le problème du choix des enfants à scolariser. Une femme de niveau BEPC ayant un brevet de comptabilité explique : *« Dans la Gnagna, ce sont les femmes qui amènent les enfants à l'école. Quand l'enfant est petit, il appartient à la femme : la maladie, tout ça, c'est la femme qui doit payer. Quand il est fort maintenant, il appartient à l'homme, il va travailler dans le champ de l'homme. Même si la femme a besoin de son enfant pour son champ d'arachides, il faut qu'elle demande alors la permission à son mari […] A 7 ans, il est encore avec la mère, si la mère demande au père si l'enfant va aller à l'école, le père répond " pss, moi, je ne sais pas, c'est à toi de voir si tu as l'argent" […] Maintenant, ce sont les enfants aimés et protégés qui vont à l'école. Les mères les envoient à l'école. A douze ans, quand ils appartiennent au père, s'il ne veut pas payer les 25 000 CFA, il les retire après le CEP, sauf si la mère ou une sœur paye. <u>Officiellement, c'est le père qui envoie son enfant à l'école, mais en fait c'est la mère.</u> Dans les familles polygames, il faut équilibrer. Par exemple mon amie a mis sa première fille à l'école, elle a accouché de 4 autres filles puis d'un garçon, mais elle n'a pas pu négocier de mettre au moins ce garçon à l'école même en payant elle-même : la première épouse n'avait qu'un enfant à l'école, elle ne pouvait, elle, en avoir deux. Mais ce n'est pas de sa faute si les enfants de la première épouse meurent ! ».* Ainsi, dans les ménages les femmes jouent un rôle important dans la scolarisation à l'école primaire.

Il faut noter également que les familles chrétiennes envoient plus leurs enfants à l'école que les familles musulmanes et animistes. Certains musulmans préfèrent les écoles coraniques ou ont peur que l'enfant « *suive le Blanc* » et se convertisse au christianisme s'ils l'envoient à l'école. Les personnes qui se déclarent animistes, elles, vivent souvent dans des

[480] L'homme est censé subvenir seul aux besoins familiaux ; la femme est souvent interdite de travail à l'extérieur, bien qu'elle cultive l'arachide (petite culture de rente) et la vende souvent.

zones isolées ayant peu de contacts avec l'extérieur (sinon, il se réclament parfois d'une religion monothéiste pour faire « moderne ») : dans ces zones, il y a souvent moins d'école à proximité et le milieu est moins lettré. Les chrétiens, enfin, vont souvent à l'alphabétisation pour pouvoir lire la Bible (surtout les protestants) ; dans leurs églises, ils sont informés sur l'école davantage que les musulmans. Certaines églises ont même des centres d'alphabétisation, des écoles ou des sessions de formation qui constituent une passerelle vers l'école publique, davantage que les formations musulmanes en arabe. Enfin, les musulmans et les animistes sont souvent polygames et ils sont souvent moins lettrés que les chrétiens[481].

Enfin, les antécédents de scolarisation de la famille sont importants. Si beaucoup d'enfants ont été à l'école et ont réussi, les plus petits y seront plus facilement envoyés car d'une part, de l'argent rentre dans la famille ; et d'autre part, un modèle de référence positive a été créé. En revanche, si les premiers scolarisés de la famille sont au chômage, cela a tendance à décourager les parents de mettre les autres à l'école.

Ces variables, non exhaustives ont permis un premier repérage explicatif des différences de scolarisation. Pour le compléter, il est intéressant de réaliser des entretiens sur les représentations que les familles et les apprenants ont de l'école. Ces représentations sont multiples. Nous avons évoqué l'emplacement de l'école dans le village, son importance, sa gestion… Nous avons vu que l'école représentait quelque chose d'exogène au même titre que n'importe quel autre projet de « développement » et provoquait des sentiments à la fois d'attirance et de répulsion. Ce que l'on veut savoir ici, c'est le rôle socio-économique attribué par les cultivateurs à l'école. Perçoivent-ils l'école essentiellement comme un moyen de promotion sociale ? Si oui, sous quelle forme ? Nous avons vu combien les orientations nationales en matière éducative étaient actuellement influencées par les politiques internationales de lutte contre la pauvreté et leur logique du capital humain, qui présuppose un individu calculateur et maximisateur. Nous avons vu aussi la différence de perception de la pauvreté dans les manuels scolaires, les livrets pédagogiques et les contes. Pour compléter ces représentations, utilisons maintenant les entretiens avec les cultivateurs sur la question de la pauvreté et les remarques recueillies dans les entretiens sur la scolarisation concernant les différents dispositifs étudiés[482].

---

481 Certaines personnes, ayant un mode de vie proche des animistes, préfèrent se convertir à l'Islam qu'au Catholicisme, notamment parce que cela leur permet d'avoir plusieurs femmes.

482 Les dispositifs étudiés ne comprennent pas les écoles confessionnelles, assez peu développées dans la province. Mais notons que ces écoles entrent dans des parcours scolaires composites de la même manière que les autres. Un marabout, responsable d'une école coranique, explique ainsi comment il scolarise ses propres enfants en fonction des opportunités, de ses femmes et des caractères des enfants : « *Si j'en ai beaucoup*

1.3 Pauvreté et scolarisation : représentations et stratégies de scolarisation

Deux éléments apparaissent assez clairement au travers des entretiens[483]. D'une part, les attentes vis-à-vis des écoles formelles et celles concernant les écoles non formelles ne sont pas fondamentalement différentes, malgré la diversité des dispositifs (nous verrons les nuances au fur et à mesure). D'autre part, si les attentes vis-à-vis de la scolarisation sont fortes, les peurs et les réticences sont encore très présentes. En ce qui concerne la question de la pauvreté, l'étude des données révèle trois aspects importants. Premièrement, si l'école est pensée comme permettant de sortir de la pauvreté ou de s'enrichir, elle est parfois aussi pensée comme un facteur potentiel d'appauvrissement. Deuxièmement, cet enrichissement ou cette pauvreté sont multidimensionnels. Troisièmement, les peurs et les attentes vis-à-vis de l'école ainsi que les prises de décision de mise ou de maintien à l'école sont des questions encore aujourd'hui plutôt collectives qu'individuelles.

Selon les interlocuteurs, l'école permet avant tout de devenir fonctionnaire et moins pauvre : « *On a dit que si tu pars à l'école, tu peux devenir riche et ne plus cultiver* » explique un élève de douze ans. Il s'agit plus souvent de sortir de la pauvreté, associée dans les esprits à l'agriculture, que d'entrer dans la richesse, surtout en ce qui concerne les écoles non formelles : aller à l'école permet de « *faire le travail des Blancs, les projets* », de « *devenir coordonnateur [d'alphabétisation] et d'avoir une moto* » et plus souvent de « *devenir animateur d'alphabétisation* » et d'« *avoir un peu d'argent* ». Pour le secteur non formel

[d'enfants], je vais mettre à l'école française et d'autres à l'école coranique parce que c'est à chacun son intelligence. Si tu remarques, tu vas trouver que nous n'avons pas la même intelligence. Eh, Dieu fait…Le soleil n'est pas chaud ? Si la nuit tombe, ça se rafraîchit. Il faut que ça se mélange. C'est l'eau chaude et l'eau fraîche qui vont se mélanger pour que ça soit bien. Souvent tu peux faire l'école classique et entre-temps tu t'énerves. […] J'ai trois femmes… si tu mets l'enfant de celle-là, si celle-là a deux enfants, tu vas en prendre un pour mettre à l'école classique et un pour mettre à l'école coranique. Celle-là aussi, tu fais la même chose et l'autre aussi, tu fais pareil. Chacun va là où se trouve sa chance. Quelqu'un peut faire l'école classique sans réussir et il fait l'école coranique et il réussit. Quelqu'un peut aller à l'école coranique sans réussir et après il devient ami des hommes du blanc et il devient important. Ça dépend de là où se trouve la chance de tout un chacun. C'est Dieu seul qui sait ça. […]Certains, c'est quand ils voient que leur enfant est bandit, qu'ils le prennent pour mettre à l'école coranique pour qu'il s'éveille. […] Il y a des enfants, quand tu dis que tu vas le mettre à l'école, il va pleurer, il ne va pas accepter. Souvent quand il voit l'école coranique, il a envie de ça. Là où tu vois qu'il est bien qu'il aille ; là où il devait être plus intelligent, c'est là où tu le mets » (E 89).

[483] Sont utilisés ici 29 entretiens concernant notamment les représentations de l'école et 10 biographies. Pour les écoles formelles, ont été interrogés des cultivateurs parents d'élèves (4), des maîtres et inspecteurs (4), des élèves (5), divers professionnels ayant été ou non à l'école -fonctionnaires, fonctionnaire fils de chef, chauffeur, commerçants- (6). Pour les écoles non formelles, ont été réalisés des entretiens de groupes avec des parents d'élèves (1) et des élèves de CBN2 jeunes (1) ainsi que des entretiens individuels avec des animateurs et des coordinateurs (5), des alphabétisés (4), des formateurs des écoles alternatives (4), des élèves et des parents d'élèves des écoles alternatives (5). Cette distinction de statut reste indicative car un coordinateur d'alphabétisation peut être un ancien élève de l'école classique, être passé par l'alphabétisation et être parent d'un élève d'une école alternative par exemple et proposer des représentations de la scolarisation résultant de toutes ces expériences.

toujours, les interlocuteurs espèrent au moins, s'ils ne gagnent pas ce genre de poste, « *quitter les activités difficiles* » pour avoir un « *métier* », autrement dit « *un travail manuel* » dans « *la fabrication des choses* ». Les secteurs économiques sont donc clairement hiérarchisés : « *réussir* », « *gagner* », c'est être dans le tertiaire (fonctionnaire), à défaut, on peut au moins entrer dans le secondaire informel avec les petits métiers, ce sera toujours une avancée par rapport au secteur primaire si aléatoire. Ces changements de métiers sont étroitement associés à un changement de niveau de revenu : « *Aujourd'hui tout le monde regrette de ne pas avoir fait l'école. Dans le monde, rien ne nous domine si ce n'est pas l'argent* » explique ce cultivateur alphabétisé. Mais ces attentes vis-à-vis de l'école ne sont pas partagées par tous : certains pensent que mettre ses enfants à l'école, c'est prendre le risque de s'enfoncer davantage dans la pauvreté, comme l'explique ce cultivateur : « *S'ils [les enfants scolarisés] n'ont pas eu [un emploi ou quelque chose], ça peux amener une colère, un mécontentement, une souffrance et comme une vie misérable [...] Tout est gâté : toi qui les as inscrits aussi, tu n'as plus rien et tu porteras toutes les différentes charges. Tu les as fait rentrer, croyant qu'ils devraient percer loin pour t'aider, mais ça ajoute aux rires. Car dans les membres de la famille, il existe forcément quelqu'un qui n'a pas inscrit un enfant et qui dira "han, c'est pour cela que moi je n'ai pas pris mon enfant pour l'inscrire. Tu as inscrit ton enfant, tu n'as fait rien que des dépenses, qu'est-ce qu'il a gagné ? Moi qui ne l'ai pas inscrit là, je te dépasse". C'est là que tu verras que ta vie est devenue vraiment plus misérable qu'avant* ». Tomber plus bas que la misère du cultivateur moyen est un échec si cuisant que notre interlocuteur y voit une explication surnaturelle : « *Échouer est très mauvais, si tu as tout fait pour ton enfant et il rate, c'est la force qui t'a bouffé, c'est tout comme ça* ». La très faible rentabilité interne et externe de l'école au Burkina est ainsi perçue par les villageois et participe à une faible demande scolaire dans certaines zones rurales du pays.

Selon les interlocuteurs donc, l'école peut ainsi apporter la richesse comme la misère. Dans la citation développée ci-dessus, on voit bien que l'appauvrissement est multidimensionnel : la personne perd de l'argent mais aussi la considération des autres. Les pertes liées à l'école peuvent être également morales, sociales, affectives et familiales, surtout pour la mise des enfants à l'école classique. « *Tu vas perdre ton enfant là-bas* » est une expression fréquente. La perte peut être morale : perte de l'autorité parentale (« *L'enfant ne leur appartient plus, il ne voit plus leur autorité* » explique un instituteur), perte de la virginité pour les filles surtout dans les petites villes (« *Elles veulent trop l'argent, elles se font entretenir* », « *Elles vont avec les professeurs* »), perte de la culture (« *Ils ne connaissent plus la tradition* »). La perte peut être aussi -et souvent en conséquence- sociale : si l'élève « *ne*

réussit pas, il deviendra voleur ou paresseux, il ne peut plus travailler pour la famille » et tout le monde parlera mal de lui et de sa famille. Ceci est surtout le cas lorsque l'enfant a achevé un cycle primaire à l'école classique. Le retour à la vie de cultivateur devient difficile : il n'a pas obtenu un métier mais en a désappris un autre, celui de cultivateur et le mode de vie qui lui est associé. La perte peut être aussi affective et familiale : l'enfant part loin de sa mère, dans un autre village parfois pour aller à l'école, puis il part en ville pour travailler et ne revient « *que deux jours et ne mange plus ce que la maman prépare* ». Le père, quant à lui, ne pourra peut être pas assurer sa relève.

Ce caractère multidimensionnel se retrouve dans les attentes positives vis-à-vis de l'école. L'école ne sert pas qu'à changer de métier et gagner de l'argent. J'ai relevé six autres avantages mentionnés de manière récurrente dans les entretiens et les biographies : elle sert à se distinguer socialement, à se créer un réseau, à se défendre en voyage ; elle sert aussi sur le plan religieux et moral, sur le plan de la connaissance et sur la maîtrise de sa propre vie. Tout d'abord, la distinction sociale est un objectif qui anime beaucoup d'interlocuteurs. Il s'agit généralement « *de voir plus loin que ceux qui n'ont pas été [à l'école]* », de les « *dépasser* ». Les élèves du secteur non formel insistent : « *Ici, si on n'a pas peur de toi, on ne va pas te considérer [...] il faut faire la différence avec ceux qui n'y sont pas allés [...] pour qu'on te voit autrement »* (entretien collectif avec des CBN1). L'école peut être ainsi parfois un moyen d'obtenir une respectabilité sociale même si on n'obtient pas un emploi : on peut *« conseiller d'autres personnes* ». Or, la fonction de conseil est primordiale dans un village où elle est d'ordinaire réservée essentiellement aux hommes âgés. Ainsi, un garçon ayant une maladie ou une fille maltraitée dans sa famille polygame peuvent miser sur l'école comme moyen de distinction sociale et de reconnaissance, comme le montrent des biographies que nous verrons plus loin. Cette distinction sociale est fortement liée à une autre attente récurrente par rapport à l'école : celle de maintenir ou d'étendre un réseau familial. Effectivement, de nombreux interlocuteurs parlent de l'importance de pouvoir lire et écrire des lettres : écrire permet, par exemple, de garder contact avec sa famille, lors des voyages, ou de se faire aider par un Blanc (un « *correspondant* »). D'une part, en l'absence de téléphone, c'est le seul moyen de contact à distance et, d'autre part, il est extrêmement important pour le statut d'une personne au village de « *garder ses secrets* », en traitant elle-même son courrier, voire de connaître les secrets des autres, si ces derniers sollicitent la lecture d'une lettre.

Lire et écrire permet aussi pour beaucoup d'avoir des responsabilités dans des groupements (où souvent on peut « *bouffer* » : obtenir une bonne position, détourner de l'argent) et de « *monter un projet de demande d'aide* ». Ces activités aident leurs acteurs à se

positionner comme des courtiers vis-à-vis de l'extérieur (« *être en contact avec les étrangers du village* »). En effet, l'école apprend aussi à « *s'exprimer, à parler à l'oral* » : « *Tu peux parler en public car tu as quitté le noir [l'ignorance]* », tu peux « *parler à des gens importants, aller à des rencontres* »… et ce, surtout si la personne a appris le français à l'école (ce qui n'est pas le cas des centres d'alphabétisation). En dehors de la distinction (richesse symbolique) et du réseau (richesse relationnelle), il y a un troisième domaine, important pour le positionnement social, que les interlocuteurs attendent de l'école : c'est le voyage et la défense en milieu hostile (sécurité, lutte contre la vulnérabilité sociale). Beaucoup d'entretiens évoquent le voyage et plus particulièrement la lecture des panneaux lors des voyages : concrètement comme symboliquement, l'école permet de se diriger dans un monde nouveau et moderne, que l'on ne connaît pas. Ces remarques sont associées à la rencontre dans les centres urbains de la police, de la gendarmerie et de la douane, administrations présentées comme des menaces pour les analphabètes : il s'agit de « *ne pas être trahi à la gendarmerie ou ailleurs* ». Et en tous cas, « *lire et écrire le français dans les endroits dangereux* » permet de « *se défendre* » et de « *marcher avec un cœur dur* ».

A ces trois domaines, s'ajoutent des aspects qui peuvent être liés à la personne dans son intimité. Le domaine religieux et moral est présenté à la fois comme social et intime par mes interlocuteurs. De nombreuses personnes (surtout des femmes alphabétisées) disent être venues à l'école pour pouvoir lire la Bible. Pour l'école classique, il s'agit davantage d'aspects moraux : « *purifier mon cœur* », « *être éveillé, ne plus être un bandit* », « *savoir se comporter, respecter les grands et les supérieurs* ». L'école permet aussi de « *connaître sa vie* ». Il s'agit là souvent plutôt d'un constat de gain après l'école que d'une attente pour la mise à l'école. L'école permet de retenir le passé et de programmer le futur, de sortir du présent pour se positionner : prendre des notes permet de mémoriser des formations (de groupes religieux ou d'ONG par exemple) mais aussi de noter des choses sur ses ancêtres (« *connaître ses ancêtres* ») ou de noter les secrets -la magie, les remèdes- de ses vieux comme nous l'avons vu. L'école permet aussi de savoir établir un programme : « *J'ai appris à établir un programme de travail : quand je veux faire quelque chose, je prend tout mon temps pour réfléchir à ce que je vais faire* » explique cette animatrice d'ONG, ancienne animatrice d'alphabétisation. L'école permet ainsi de retenir le passé, de programmer le futur et plus largement, selon différents interlocuteurs, de « *savoir penser son avenir* », de « *savoir où va le monde* ». Ce domaine est souvent associé à celui de la connaissance : on ne va pas à l'école seulement pour gagner plus d'argent mais aussi pour acquérir des connaissances qui ne

sont pas forcément prises comme un moyen mais aussi comme une fin : « *quitter le noir* », « *s'éveiller* ».

1.4 Scolarisation et formation : des questions toujours collectives

Ainsi, selon nos interlocuteurs, l'école peut appauvrir comme enrichir et ce, dans une conception toujours multidimensionnelle. Une autre constante importante est le caractère collectif attribué à la question scolaire : l'objectif de la mise à l'école, dans le secteur formel comme dans le non formel, est souvent collectif, tout comme le processus de décision qui y conduit. Un père polygame cultivateur raconte comment la réussite post-scolaire de ses enfants lui apporte de la considération : « *Tu marchais et tu n'avais pas de respect avec ceux de ton village, ceux des villages environnants, ceux de ta famille ethnique. Si ton enfant est en ville et exerce une grosse profession, comme ça, ça commence même dans ta propre famille là à te respecter, et ça va au dehors et ça s'étend même dans les villages qui vous entourent. Tu marcheras et croiseras des personnes qui vont se lever pour te saluer, ça débute là-bas tes considérations, tes respects. Tout ça là, c'est né du succès de ton enfant [...] Donc même s'il ne te donne pas quelque chose, tu es content maintenant* ». Mais plus que de la considération, la réussite amène de l'argent ou des services pour la collectivité familiale : une fois l'enfant devenu fonctionnaire, les parents demandent sans cesse du soutien. Même les filles, qui ne sont pas souvent mises à l'école, sont parfois inscrites car « *elles se souviennent plus de leur papa que les garçons* »[484]. La grande majorité des Gourmantchés n'ayant pas de retraite (de fonctionnaire), la scolarisation de l'enfant sert aussi d'assurance vieillesse. Un père retranscrit, à ce sujet, un propos tenu à son fils : « *Toi aussi, il y a un endroit quelconque où tu peux te trouver pour que ça t'aide demain et que ça aide également tes parents [...] Car si maintenant tu es assis et que ton père n'a pas de force, que ta mère n'a pas de force et que toi également, tu es assis et tu ne peux rien, c'est une souffrance. Regardez aujourd'hui [...] nos papas n'ont rien, nous aussi nous n'avons rien présentement et c'est la souffrance. Si nous, les enfants, avions quelque chose, nos papas devraient s'asseoir se reposer. On ne pourrait pas leur donner tous les jours, mais le problème de manger ne devrait pas se poser* ». Ainsi, comme l'écrit Marie-France Lange, « L'éducation pour tous est en quelque sorte conçue comme l'éducation de quelques-uns au profit de tous » (Lange 2003 : 160).

---

[484] Nous l'avons déjà vu : traditionnellement, en effet, l'argent gagné par la femme lui sert à l'amélioration du quotidien de ses enfants, à elle-même ou à ses propres parents, tandis que l'homme doit subvenir aux besoins du foyer.

En ce qui concerne la prise de décision de mise ou de maintien à l'école, même si l'on ne convoque qu'exceptionnellement un conseil de famille au sujet de la scolarisation d'un enfant ou d'une personne, plusieurs membres de la grande famille influencent généralement le processus de décision. Michel Cartry a montré la complexité des attitudes familiales chez les Gourmantchés (Cartry 1966). Aujourd'hui, on retrouve encore l'importance de certaines personnes de la famille dans la vie quotidienne, surtout au sein des familles de cultivateurs. Ainsi, l'oncle paternel qui a la charge d'éduquer l'enfant peut influencer le père pour la mise ou non à l'école ; il en est de même du grand-père paternel qui, s'il est encore vivant, garde la direction de la grande famille. De manière plus détournée, la mère peut aussi exercer une influence pour garder l'enfant près d'elle ou au contraire l'envoyer à l'école. Souvent, c'est le petit commerce de la mère ou de la tante maternelle qui permet de financer les frais scolaires. L'influence peut venir aussi d'un grand frère ou d'une grande sœur de l'enfant ou encore d'un pasteur ou d'un prêtre qui a pris l'enfant sous sa protection. Pour les jeunes et les adultes du secteur non formel, le pasteur ou certains animateurs d'ONG peuvent jouer un grand rôle, comme par exemple demander la permission au mari pour que sa femme aille à l'école. Avec ces influences diverses, il est rare que le père, ou le mari, décide tout seul de la formation de son enfant, ou d'une personne de la famille. L'enfant peut aussi jouer un rôle en demandant à suivre un camarade ou à aller bénéficier du boulgour de la cantine scolaire ou au contraire en « *refusant* » de travailler à l'école (dans ce cas là, ce n'est pas la peine « *d'aller payer pour rien* » et on le retire).

Ainsi, la complexité des représentations de l'école, le nombre de personnes intervenant dans la décision et l'importance des aléas connus par les familles rurales en situation précaire font que la mise à l'école n'est jamais une décision univoque et irréversible : chaque famille fait appel à l'école de manière plus ou moins constante, de façon sporadique (selon les saisons agricoles par exemple) ou alternée (entre les différents enfants). L'école choisie peut être aussi l'école publique classique, l'école bilingue en langue locale et en français (« écoles bilingues », « écoles satellites » ou « Centres Bam Nuara 1 »), les centres d'alphabétisation pour les jeunes, les Centres d'éducation de base non formels, les écoles chrétiennes, les écoles coraniques, etc. Les enfants et les jeunes peuvent aussi parfois passer d'une école à l'autre. Ces stratégies sont évolutives et en partie liées aux choix réalisés par les familles en terme d'éducation communautaire et coutumière. On est loin d'une stratégie d'investissement individuel obéissant à la seule rationalité économique. L'école en milieu rural aujourd'hui est encore mise au service d'une incontournable solidarité communautaire. Cette dernière fonctionnant sur le « principe de la dette infinie » (Marie 1997 : 54), l'enfant est tenu de faire

bénéficier la famille et la communauté, qui l'ont aidé à poursuivre ses études, des résultats de celles-ci (avec l'argent de l'emploi obtenu par exemple). La collectivité se charge ainsi de sélectionner (pour aller à l'école) celui qui pourra le mieux honorer ce principe et de le rappeler à l'ordre en cas de défaillance grâce à « L'idéo-logique de la sorcellerie, en tant qu'instance de refoulement, de prohibition et de sanction de l'individualisme » (Marie 1997 : 54). La « solidarité du groupe » (selon les Gourmantchés) et le « capital humain » (selon les libéraux) sont deux approches bien différentes de la société : la solidarité du groupe est multidimensionnelle dans ces sociétés où l'échange global reste présent ; le capital humain, quant à lui, reste finalement dans une dimension financière (l'argent en fournissant du capital scolaire apportera de l'argent). Ainsi, lorsque la Banque mondiale définit la pauvreté comme multidimensionnelle c'est de manière purement rhétorique : le concept de capital humain reste dans ce système de pensée une affirmation de l'unidimensionnalité de l'individu économique. Il demeure ainsi en décalage avec les stratégies multidimensionnelles et collectives[485] dominantes dans les villages.

Grâce aux entretiens et aux biographies réalisés, nous allons examiner l'importance de la perception des savoirs dans les stratégies de scolarisation et le rôle des dispositifs scolaires alternatifs dans les parcours de vie dans la Gnagna.

2 Écoles et parcours de vie

« Nous sommes des "nasar pusuca" :
on n'est pas Blancs, on n'est plus Noirs »
Un responsable d'ONG[486]

Ce qui nous intéresse ici c'est de voir comment les personnes se représentent leurs apprentissages et leurs parcours de vie. Les entretiens fournissent à ce sujet des éléments intéressants que complèteront ensuite plus en profondeur les biographies. Les cahiers d'élèves laissent entrevoir la complexité des références construites par les apprenants dans leurs parcours :

---

[485] Nous verrons cependant que les stratégies collectives obéissent de plus en plus à des logiques de liens contractuels négociés.
[486] (E 88).



NoM	Lankoandé
PRENOM	Marie-claire
Surnom	1m 60
Taille	
Age	17 ans
caractère	un peu compliqué
demarche	simple
comportement	simple
chanteur pref	Aly Verbutey
musique pref	Zouk
Ami(e) pref	Ceux qui m'aiment
Copine pref	D.P .D.T L.C
copain pref	celui qui m'aime
pays de rêve	Rome
travail pref	le ménage
langue pref	Allemand
ville pref de rêve	Angletterre
Beauté	Naturelle
Fruit pref	Banane
boisson pref	Fanta
Style	Indienne
loisir	Cinéma, promenade
Teint	comme mon nom l'indique
Plat pref.	Ragoût

Derniers mots
je te remerci beaucoup d'avoir songer à moi
Que Dieu nous benisse Amen!

Photo 67 : Cahier d'élève, école classique primaire, 2003-2004.
Photo 68 : « Cahier souvenir », école classique, collège, 2004-2005.

Le premier cahier est celui d'un élève du primaire d'une école classique. Il se désigne comme « Maître Wongt », spécialiste d'arts martiaux, et déclare, comme pourrait le faire une publicité : « Saïdou, c'est bien ». Un de ses camarades avait fait pratiquement la même chose sur son cahier, en notant en plus « Prince de … » : références télévisuelles, cinématographiques et coutumières se rejoignent ici, pour ces enfants vivant dans un chef-lieu de département[487]. Le second cahier appartient à une jeune fille du collège. Il s'agit d'un de ces « cahiers souvenirs » que font les jeunes : un élève achète un cahier neuf et pose sur chaque page les même questions, que ses camarades remplissent tour à tour, en ajoutant un mot personnel à la fin. Sur cet exemple (voir un autre exemple en annexe 27), on voit l'hétérogénéité des goûts déclarés : du ragoût local à Rome comme « pays de rêve », en passant par le zouk et les termes chrétiens, cette jeune habitante de la Gnagna se veut

[487] Voir aussi annexe 26, des dissertations d'élèves : à la question « quel métier aimerais-tu exercer plus tard ? » les enfants répondent souvent « commerçant » ou « fonctionnaire »… avec arguments à l'appui.

internationale dans ses aspirations. Même dans des zones isolées comme la Gnagna, les modèles de vie sont multiples et ceux qui vont à l'école, plus que les autres, ouvrent des possibles pour leurs parcours de vie. Mais quels peuvent être les parcours des ex-scolarisés ? Nous ne disposons pas de statistiques concernant les métiers ou les lieux d'habitation par exemple, mais les entretiens permettent déjà de dégager quelques traits pertinents concernant les rapports qu'entretiennent les élèves et anciens élèves avec leur milieu d'origine.

2.1 Etre au village

Le rapport que les anciens élèves entretiennent avec les savoirs locaux n'est pas indifférent à celui qu'ils entretiennent avec le village. Comment se passe la vie des écoliers ou des anciens écoliers au village ? S'ils réussissent à changer de métier (à ne pas être agriculteurs) comment évoluent les relations avec leur famille et leur village ? Et s'ils échouent, que se passe-t-il ?

2.1.1 Pendant la scolarité

Une femme, protestante et animatrice d'alphabétisation, indique que le changement majeur, dans l'éducation qu'elle donne à ses enfants, provient davantage de la religion que de l'école. La même femme explique que le passage à l'école est bénéfique pour la vie des enfants en famille : « *–Si ces deux connaissances [scolaires et familiales] se mélangent, penses-tu que ça peut donner quoi aux enfants ? – Ça produit du bon fruit, je dis ça parce que, à l'école aussi, il y a des moments que le maître leur demande de donner certaines connaissances coutumières et religieuses, ils peuvent leur répondre facilement. Mais si la question posée trouve que tu es nul à ce niveau tu seras perdu […] -Est-ce que c'est seulement ce fruit pour l'enfant dans sa vie quotidienne ? - Oui c'est ça, nous voyons que l'enfant quand il revient de l'école, si tu lui donnes un travail, il fait ce travail-là rapidement et bien, il est plus propre que les enfants qui ne sont pas allés à l'école. Il arrive à réfléchir facilement. En fait, sa mémoire est plus développée. Si tu envoies un enfant scolaire d'aller insulter un supérieur, il ne va pas le faire. Mais si c'est un enfant illettré, c'est possible qu'il aille dire tout ce que tu lui as dit. A l'école, on interdit à l'enfant certaines choses. Nous on considère l'enfant qui a ces deux savoirs comme un terrain cultivable qui a tout temps du fumier. Ce terrain sera plus fertile qu'un terrain dépourvu de fertilisant. Même si tu ouvrais une boutique pour le scolarisé, il pourrait gérer plus que l'illettré car ce sont des comptes*

qu'ils ont bien développés à l'école » (E 111). L'interlocutrice semble donc adhérer à certains principes éducatifs scolaires, comme réfléchir avant d'obéir, retenir et programmer, etc. Mais la même mère de famille explique aussi toutes les difficultés que produit l'école dans la vie familiale quotidienne : « *Nous, on avait un enfant, en période de récolte du mil, elle portait le mil de la tête et elle montait sur un vélo pour venir verser dans le grenier. Quand elle est rentrée à l'école, elle a catégoriquement refusé. Ces camarades lui ont demandé si elle allait encore porter le mil sur sa tête et elle a répondu non. Donc, il faut maintenant une charrette pour transporter le mil. Nous appartenons à la vie moderne maintenant»* (E 111). De fait, le passage à l'école peut éloigner les jeunes de leur milieu.

2.1.2 Quand on a échoué

« *On forme des chômeurs et des bandits* » déclarait un inspecteur d'école classique (E 104). En réalité, les difficultés de réinsertion dans le milieu, en cas de chômage, dépendent du lieu de scolarisation et de l'isolement du village d'origine, comme l'explique un responsable de formation dans une ONG : « *Je prends l'exemple de l'alphabétisation, […] On ne les a pas déplacés de milieu. Mais, ils ont eu des savoirs en plus. Donc, sur les pratiques qu'ils avaient, ça ne fera qu'améliorer nettement. L'influence est directe. Alors qu'au niveau du formel [de l'école formelle], tu quittes le village ; maintenant, on quitte le village au collège ; mais avant, même pour le CEP, il fallait aller à Fada ou bien à Ouaga […] Quand tu reviens au village, on dit : "Celui-là, c'est un élève !". Tout le monde te craint parce que c'est "nasara", il travaille avec "nasara" ["Blanc"]*[488] *».* L'attitude de l'élève joue également beaucoup : « *Je me rappelle, dans un village [du département] de Coalla, quand j'étais animateur là-bas, il y avait un vieux qui avait un fils : c'était le seul enfant qui était à l'école et qui était à Ouaga. À chaque fois qu'il y avait un problème, le vieux disait : "C'est parce que mon fils n'est pas là. Sinon, des douaniers ou bien des gendarmes ne peuvent pas venir faire ceci, cela, parce que nous on est ignorant ! Sinon, si ton fils là était là… !" Pendant ce temps, le fils profitait. Il était à Ouaga, il ne venait pas cultiver. Parfois, il leur disait : "On a dit de payer deux cent mille ou bien cent mille" alors qu'il ne fréquentait même plus [l'école]. Le vieux vendait les taureaux, il envoyait l'argent. Quelques mois après encore, ça recommençait. Tu vois, ça veut dire qu'effectivement, les [jeunes] modernes, ils peuvent profiter et quand ils reviennent, à part quelques personnes sur cent je dirais, ils sont*

[488] En moré.

un peu hautains. Et puis, ils ne veulent plus manger ce qu'ils mangeaient avant. Ils ne veulent plus dormir là où ils dormaient avant. Bon, soit ils veulent tout changer sur eux-mêmes, sans influencer directement les autres, soit [ils veulent changer aussi les autres et] pour certaines pratiques, ils vont commencer à gronder : " Non, ça là, on ne fait pas. Laissez tomber ça"». L'interlocuteur précise également que la durée des études influence la réinsertion au village en cas de chômage : *« La durée est aussi importante parce que, pour que toi aussi tu changes d'habitude, ça prend du temps. Donc, généralement, c'est ceux qui arrivent jusqu'au secondaire [qui ont des rapports difficiles avec le village]. Au primaire, tu es encore petit : tu ne peux pas t'imposer. Mais ceux qui font le secondaire jusqu'à la quatrième ou troisième, généralement quand ils reviennent au village, ils sont chauds chauds ! S'ils gagnent le BEPC pour aller en seconde, c'est pire, ce sont des grands. C'est surtout maintenant que ça arrive car il y en a beaucoup qui ont fait de longues études et qui sont revenus au village sans job. Maintenant d'ailleurs les parents ne craignent plus trop les élèves. Et cela fait même que certains ne trouvent plus que c'est la peine d'envoyer les enfants à l'école. Ce sont des références négatives. On dit : "Tu as vu le fils d'Untel, il a payé pendant des années et des années. Chaque année, il est obligé de vendre un animal et ainsi de suite. Voilà, il est revenu rester au village. Donc, moi je préfère garder mon enfant, conduire les animaux, faire les travaux" ».* Un jeune, qui a fait la terminale et qui cultive, explique, lui, que la durée des études compte plus pour les filles que pour les garçons : « *Une fille qui a fait le CEP, elle ne va plus accepter de cultiver. Elle ne voudra donc pas se marier à un cultivateur. Mais le garçon, c'est différent : comme c'est lui qui fait tout pour la fille, il peut avoir le CEP et accepter de cultiver, car il sait qu'il n'a pas les moyens de faire autrement* ». Certaines filles, effectivement, cherchent plus vite que les garçons à sortir de leur milieu d'origine, au travers du mariage. Enfin, notre premier interlocuteur, responsable dans une ONG, précise que la personnalité de l'élève joue beaucoup sur sa capacité de réinsertion au village : « *Et puis, ça dépend des individus. Il y a des gens… même si tu es élève et puis tu reviens, les mêmes activités que tu menais au village, tu les mènes toujours : aller cultiver, aller chercher des trucs et ainsi de suite. Mais il y en a d'autres… une fois que le petit est au collège et il revient, si lui-même il ne trouve pas l'idée de continuer à faire les mêmes activités, on ne les lui impose plus. On dit : "Les élèves, c'est comme ça. Ils ne peuvent plus travailler les travaux durs". Et on les laisse poiroter. Tu vas voir, même certains qu'on a renvoyés, ils sont revenus […] Ils sont là, ils tournent seulement. Ils tournent, ils tournent, ils tournent. Entre temps, ils peuvent mentir : "Bon, je vais aller là-bas, faire ceci et cela". Le gars mobilise encore des sous, il part dans une ville, il reste et il revient quand les sous sont finis. C'est [quand les*

gens du village] en ont marre qu'ils le lâchent. À ce moment, il n'a plus d'autres possibilités, il se reconvertit, et puis bon, il se réadapte au milieu » (E 88[489]). Ainsi, lorsque l'apprenant revient au village sans travail, sa réinsertion dans le milieu dépend de différents paramètres liés à sa scolarisation, à son village d'origine, à sa personnalité.

2.1.3 Quand on a réussi

Pour celui qui obtient du travail, la question se pose différemment : il s'agit de savoir -qu'il revienne vivre au village ou non- s'il va accepter de rentrer dans le jeu de la notabilité et de la redistribution, au sein de la famille et même du village entier ; ou s'il choisit de s'écarter de ces règles. « *Le diplôme, c'est rien : c'est quand tu gagnes le boulot que tu dépannes les gens. Tu commences à être un individu [...] Et puis aussi il y a la manière de penser : tu es écouté parce que tu amènes des informations par rapport à leurs éléments. Il y a un problème qui est là, tu dis : " Non, c'est comme ça, ça doit se passer". On t'écoute. Même si tu ne repars pas à l'école, tu restes au village, si tu es un peu sage quand même, tu auras du poids dans le milieu. Mais, d'autres veulent profiter de ces savoirs-là, pour escroquer, pour jouer sur les autres. Bon, au finish, ils vont finir par découvrir. En ce moment, tu peux être rejeté »* (E 88). En réalité, l'élève qui n'est pas « sage » peut être rejeté, mais pas celui qui a un travail et dont l'attitude dérange, car tous savent -au regard de la précarité de la vie villageoise- qu'ils peuvent avoir à lui demander un service, un jour ou l'autre. J'écoutais par exemple une conversation dans un bar, où une femme critiquait l'attitude d'une autre, à propos d'une histoire de mœurs. Elle concluait en disant : « *Ce qu'il faudrait c'est que, quand elle revienne, on lui donne une bonne leçon. Mais les gens ne vont pas le faire, quand il y a l'argent, les gens se taisent ».* Quand les jeunes partis à l'école puis en ville ont obtenu un travail, ils ont beaucoup d'influence au village : même si leurs pratiques sont choquantes, on les laisse avoir la vie et même l'influence qu'ils veulent, car ils sont devenus des notables incontournables[490]. Lorsque le lettré a de l'argent, il choisit généralement à qui il va le redistribuer : « *Quand le type gagne du travail, il peut venir au village et s'en foutre des autres. Ceux qui l'ont soutenu, de temps en temps, il peut faire quelque chose pour eux, mais c'est tout. Un oncle va envoyer quelqu'un lui exposer son problème et lui dire de le résoudre, il va répondre qu'il ne peut*

[489] J'utilise plusieurs fois le même entretien (E 88), car il résume clairement des remarques faites dans divers entretiens sur la question des parcours des scolarisés.
[490] On ne se mêlera pas non plus de sa vie familiale : lorsque par exemple, le jeune a payé tout seul la dot de sa femme, si le comportement de la femme ne plait pas à la famille, ils ne pourront pas venir dire au mari de la répudier, comme c'est le cas lorsque les parents ont contribué au payement de la dot.

pas, que quand lui il était au lycée, il [l'oncle] ne s'occupait pas de lui. Donc, pour lui, c'est ceux qui se sont occupé de lui et peut-être ses mamans et les frères directs : le reste, ce n'est pas son problème…sauf cas de force majeur, où il peut intervenir de temps en temps comme ça […] Ce qui est majoritaire, c'est ceux qui s'individualisent. Il choisit un groupe où il maximise [son soutien]. Le reste là, c'est peut être de temps en temps, mais ce n'est pas pour résoudre leurs problèmes » (E 88).

Il faut noter cependant que cette redistribution « choisie » est de plus en plus pratiquée par ceux qui sont « riches » sans avoir été à l'école : « *Quelqu'un qui est resté au village et qui a grouillé jusqu'à avoir beaucoup d'animaux et d'argent... Ça dépend de comment il est monté jusqu'à avoir cet argent-là. S'il se trouve que les gens ne s'occupaient pas de lui et que c'est avec cœur qu'il a travaillé pour réussir, bon, en ce moment, il trie aussi. Mais généralement, au village, ceux qui sont riches comme ça, c'est parce qu'ils ne distribuent pas. S'ils distribuaient…[ils ne pourraient pas capitaliser] »* (E 88). L'interlocuteur incrimine tout de même le mode de vie occidental comme responsable de cette baisse de redistribution : « *La solidarité est en train de se filtrer. Dans les villages, même dans les familles, les gens deviennent un peu individualistes, parce qu'il y a beaucoup d'exigences maintenant de la vie : on veut imiter le mode vie de "nasara" [blanc]. […] S'ils acceptent de suivre [le mode de vie des blancs], ils n'ont pas le choix, il faut qu'ils deviennent individualistes. Sinon, ils ne peuvent pas [financièrement redistribuer tout en ayant le niveau et le mode de vie des blancs]. Tu vois, par exemple, quelqu'un qui a ses femmes -deux femmes ou bien trois femmes- avec une multitude d'enfants. Son petit frère a une femme avec deux enfants seulement. Il veut leur payer les VTT, tous les habits nouveaux qui sortent, etc. […] Comme généralement, ils n'ont pas assez de moyens, ils forcent. Mais, en forçant maintenant, tu ne peux pas aider autrui. Ou bien quand tu forces, tu es jaloux par rapport à l'autre. Ça commence à créer cette fausseté entre vous et ça se répercute…* » Pour mon interlocuteur, la position de courtage prise par les lettrés provient aussi d'un mode de vie importé : « *Même au niveau du village, on remarque beaucoup de choses qui se font qui créent cette tendance-là. Ceux qui sont allés à l'école ou ceux qui sont alphabétisés, ils prennent le dessus, c'est tout. Avec tous les étrangers qui arrivent, c'est eux qu'on met devant. Ils en profitent au maximum sur les autres. Ils profitent de leur ignorance… on ne peut pas tout éviter puisque le taux*

d'analphabétisme est très élevé. Comment voulez-vous ? C'est parce qu'on a été colonisés par l'Occident et qu'on prend ces habitudes-là » (E 88)[491].

Dans les provinces isolées, nous le verrons aussi avec les biographies que les changements se font par l'école, mais aussi par les voyages ou la religion : « *Les gens se convertissent beaucoup… C'est une nécessité. Ce n'est pas parce qu'ils croient en Dieu […] Par exemple, il y a qui disent : "Ah ! Si moi je meure, il faut que je sois catholique ou bien musulman". On ne sait jamais où on meurt, tu peux mourir à l'hôpital ici. Si tu n'es pas musulman ou chrétien, il n'y a pas une certaine organisation pour prendre le cadavre et aller l'enterrer. Ce sont les gardes-malades, ceux qui sont venu t'assister, qui vont se débrouiller pour aller creuser. Tout ça, ça ne fait pas honneur. Donc, tu vois ? Il n'y a pas mal de raisons qui font que les gens se convertissent. Et leurs enfants qui naissent dans cette religion : eux, carrément, il y a beaucoup de changements. Ils n'ont pas appris certaines attitudes, certaines pratiques et ça fait qu'à leur niveau, la tendance vers le modernisme est plus facile que ceux qui sont nés dans la tradition et ont grandi dedans…qu'ils aient fait l'école ou non* » (E 88*)*[492] .

Nous avons vu que l'école créait une nouvelle sociabilité scolaire, que les parcours scolaires étaient des questions collectives et que la redistribution des gains obtenus grâce à l'école l'était aussi. Mais l'école apprend des exercices solitaires ; et la sociabilité scolaire tout comme la redistribution des gains est de plus en plus contractuelle. Dans ce sens, l'école participe à un processus d'individualisation[493]. Mon interlocuteur conclut : « *Nous sommes des "nasar pusuca" : On n'est pas Blancs, on n'est plus Noirs.* ***"****Nasar pusuca****"****, ça veut dire "à moitié blanc" en mooré. Tu es au milieu. Tu n'as pas le pied en bas, tu n'es pas très haut non plus : tu patouilles quoi ! Donc, je pense que les gens même, ils ne peuvent pas ressembler aux Blancs. Il y a beaucoup de choses qui sont contradictoires… Et au niveau de la tradition, ils la rejettent. Ça fait qu'ils n'ont pas beaucoup de points forts. C'est-à-dire que dans la tradition, ça va s'affaiblir et puis de l'autre côté aussi, il n'y aura pas une certaine logique* » (E 88). Pour un consultant nigérien d'une quarantaine d'année vivant dans la Gnagna au contraire, les africains ne sont pas caractérisés par des manques, mais plutôt par des conciliations inattendues (point de vue qui sera partagé par différents interlocuteurs des

[491] De la même manière, une femme d'une quarantaine d'années, protestante, ayant fait le premier niveau d'alphabétisation, cultivatrice et petite commerçante déclare que tout dans la vie moderne est dominé par l'argent qu'elle relie à la scolarité : « *Aujourd'hui tout le monde regrette de n'avoir pas été à l'école. Dans ce monde, rien ne nous domine si ce n'est pas l'argent* » (E 188).

[492] Inversement, il peut arriver que des enfants, qui ont été à l'école et se sont convertis à une religion monothéiste (généralement chrétienne), poussent leurs parents à se convertir et y parviennent.

[493] Dans le sens décrit par Alain Marie (Marie, 1997).

biographies) : « *L'Africain, lui, il s'assimile. Il se sent en lui-même et il s'assimile. Il reste africain mais il s'assimile. Il exagère même dans l'assimilation. Il devient plus européen que les Européens dans le côté ostentatoire. Mais il reste africain ».* Le responsable d'ONG cité ci-dessus considère d'ailleurs lui-même que « *l'africanité* » demeure forte : *« Quand on veut certaines choses évoluées, on se rabat sur la tradition »* (E 88). C'est à dire que, quand certaines personnes veulent de l'argent ou du prestige dans la vie moderne, ils reviennent souvent au village pour faire appel au wak. L'usage de la magie par des « Blancs » (des africains vivant comme des Blancs) est, pour mes interlocuteurs, le signe qu'ils sont restés profondément africains. En réalité, les perceptions des coutumes et des savoirs locaux ou exogènes varient beaucoup selon les interlocuteurs et les formations qu'ils ont reçues.

2.2 Le changement de perception du savoir

Selon les parcours de formation des personnes, les représentations du savoir sont différentes. L'idée n'est pas de fournir des données représentatives, mais plutôt d'indiquer des pistes de réflexion pour comprendre la manière dont les personnes peuvent se représenter les savoirs et se percevoir eux-mêmes en tant que porteurs de savoirs[494].

2.2.1 Faible scolarisation et attachement aux savoirs locaux

Commençons par les propos de trois personnes qui n'ont jamais été à l'école ni dans un centre d'alphabétisation. Pour un chef de village, la personne intelligente est celle « *qui sait bien parler, calmement et sans s'énerver* » (E 91 interview du père de Moussa[495]). C'est quelqu'un qui est aussi sage que savant et qui maîtrise le surnaturel. Selon lui, tous les êtres humains ont des composantes surnaturelles dans leur personne, même les Blancs : « *Tous possèdent ça, mais ils ne vont pas le savoir. C'est parce que nous, nous tapons le sable, que nous voyons ces images* » En raison de ce manque de sagesse et de connaissance sur certains points, l'élève qui revient au village : « *Ne peut pas avoir des idées qui vont dépasser celles qu'ont les membres de sa famille* ». Le problème est que les rapports de force actuels

[494] Dix-neuf personnes ont été interrogées plus spécifiquement sur la question de la connaissance : 4 personnes n'ayant aucune formation, 8 ayant eu une formation courte (2 personnes ayant été dans les écoles satellites et 6 ayant été en centre d'alphabétisation) et 7 ayant poursuivi leurs études jusque dans le secondaire. Au total 8 femmes et 11 hommes ont été interviewés : 10 personnes de moins de trente ans et 9 de plus de trente ans (dont 2 de plus de 60 ans).
[495] Voir plus bas, la biographie de Moussa.

transforment la donne : « *Il y a des gens qui nous commandent alors que c'est à nous que le village appartient* ». De la même manière, une vieille cultivatrice déclare : « *La connaissance peut éclairer, la connaissance peut égarer* » ; la connaissance sans la sagesse est dangereuse.

En revanche, pour une cultivatrice d'une cinquantaine d'années, également cuisinière à Tin Tua, les savoirs locaux et les coutumes ne sont pas des sources de connaissances importantes : *« Pour nous, nous pouvons dire que nous avons grandi et trouvé que la vie du Blanc a commencé. Nous n'allons plus regarder ce qui vient de nos ancêtres comme le médicament [les grigri] ou les idoles. Nous, nous n'avons appris que ce que faisaient nos mères dans la cuisine, c'est cela notre connaissance. Nous n'avons pas d'autre travail qui soit de la connaissance. Nous n'avons pas fait l'école, donc nous on a pas de connaissance »* (E 140). Sur l'origine de la connaissance, elle explique : « *À la conception du monde, c'est Dieu qui a donné la connaissance. Quand les Blancs n'étaient pas en Afrique, nous aussi on avait des connaissances qui parvenaient à faire leurs choses. Nous pouvons dire que c'est Dieu qui leur a donné cette intelligence* ». Elle note ainsi clairement que si les connaissances locales ne sont pas importantes, c'est parce que le monde a changé et que les dominants aujourd'hui ne sont plus les mêmes.

Pour un vieux cultivateur griot, les savoirs ne se classent pas : « *Si ton malin [yama, la bile] vit seulement, tu vas pouvoir connaître* ». Toute connaissance nécessite une initiation et une souffrance : « *La circoncision, l'armée et l'école veulent dire la même chose. Ils vont te faire souffrir et cela aide en connaissance et en éclairage* » (E 125). Pour lui, les savoirs locaux et scolaires ne s'excluent pas mutuellement, ils participent à une même démarche de recherche dans la souffrance.

Ainsi, pour certains analphabètes, les savoirs locaux sont plus importants que les savoirs scolaires, car ils sont accompagnés de sagesse. Pour d'autres, au contraire, les savoirs locaux ont tellement perdu de place, dans la vie moderne, que c'est comme s'ils n'existaient pas (« *Nous n'avons pas de connaissance* »). Pour certains enfin, les différentes démarches vers la connaissance ne sont pas exclusives.

Les entretiens avec des personnes qui ont fait l'alphabétisation complètent ces propos. La question de la finesse et de la sagesse ressort davantage : « *Tu peux voir quelqu'un qui connaît beaucoup de choses mais qui est bête. Je connais quelqu'un par exemple qui sait lire correctement, mais il est bête* » explique un père de trois enfants d'une trentaine d'année, qui a suivi le troisième niveau d'alphabétisation (E 189). Un vieux cultivateur alphabétisé insiste également sur ce sujet avant de résumer : « *L'intelligence [yanfuoma] permet d'éviter ce qui est mauvais »* (E 134). Il allie ainsi savoir et morale ; mais aussi savoir et sagesse. Selon lui,

l'origine de la connaissance vient de l'époque où il y avait « *beaucoup de guerres »* et où l'on a « *inventé le sable* ». Pour lui -bien qu'il évoque également l'intérêt de l'école comme source d'apprentissage- la géomancie reste ainsi le modèle de référence en terme de connaissance. Un jeune homme de 28 ans déclare, de la même manière, que la connaissance doit servir avant tout à savoir « *Comment tu vas vivre pour pouvoir respecter les gens et pour que les gens puissent être fiers de toi* » (E 136). Un petit commerçant de vingt-sept ans, qui a fait l'école primaire jusqu'en CM1, après avoir fait trois années d'école satellite, explique : « *Les machines, les voitures, les belles maisons, ça s'apprend à l'école. Maintenant, si c'est les choses comme les médicaments [grigri], c'est au Gulmu [en pays gourmantché] ; si tu veux l'apprendre, il faut voir les vieux* » (E 129)[496]. Le jeune homme continue : « *La connaissance, c'est comme ça. Il ne faut pas dépasser. Même les blancs, ils ont trop de connaissance ; elle n'est plus bonne. Il faut voir les armes par exemple. Les armes, c'est un résultat de la connaissance. Et c'est cela qu'on utilise maintenant pour couper les routes, frapper au hasard... Si la connaissance devient trop importante, elle n'est plus bonne ».* Qu'ils soient jeunes ou vieux, ceux qui n'ont pas fait beaucoup d'études insistent souvent sur la nécessité de l'usage raisonné et sage de la connaissance, ainsi que sur l'importance des savoir-être sociaux.

D'autres insistent davantage sur l'importance des savoirs locaux. Un homme alphabétisé d'une trentaine d'années déclare : « *Le conseil des sages… s'il y a des problèmes dans le village, on va sortir des gens qui ont des malins vivants [de la bile, des intelligences vives], ceux qui ont beaucoup de connaissance : ils vont s'asseoir pour savoir comment il faut faire pour sortir du problème. Tu sais que ça aussi c'est de la connaissance? Ce n'est pas une école, mais pour les Gourmantchés c'est une école. C'est ce que les Blancs [les instruits] ne connaissent pas : ils entendent ça comme ça, mais ils ne connaissent pas ça vraiment, car celui qui a pu s'asseoir [dans le cercle des sages] apprendre ça [cette forme de connaissance] puis rentrer dans les papiers n'existe pas* ». Il valorise ainsi les savoirs locaux mais insiste sur le fait que ceux qui connaissent vraiment ces savoirs et ceux qui ont été à l'école ne sont pas les mêmes.

Certains insistent sur l'importance du dispositif scolaire, que ce soit pour connaître les savoirs locaux ou pour accéder au savoir scolaire : « *Tin tua nous a montré que les contes, ce*

---

[496] Il critique aussi les groupements des associations intervenant dans l'éducation : « *Les groupements de TinTua ou Cuo-Fi, maintenant, il n'y a plus d'aide là-bas. C'est ceux de devant [les puissants] qui dirigent l'affaire. À présent, on a remarqué que celui qui connaît, c'est lui qui est devant [puissant]. Si tu n'as pas l'argent, même si tu connais, on ne te mélange pas là-bas* ».

n'est pas que pour rire » (E 126). Cette institution (à la différence de l'école classique) occasionne une relecture des pratiques traditionnelles, pour des jeunes comme lui, qui n'ont pas vraiment baigné dans ces coutumes. De la même manière, une jeune femme alphabétisée, de vingt-six ans, reconnaît que les vieux « *Quand ils jouent le sable, eux aussi, ils apprennent* ». Mais elle insiste aussi beaucoup sur le rôle de l'école : « *Celui qui rentre à l'école sept jours vaut mieux que celui qui a trente ans et qui ne connaît rien. Le ver du Caïcédrat ne sait pas qu'un autre arbre est bon*[497] ».

Ainsi, certains restent surtout attachés au lien traditionnel entre savoir et savoir-être : le savoir doit servir à bien vivre en société. D'autres insistent davantage sur le rôle de l'école, tout en restant proches des valeurs liées aux savoirs locaux. Ce qui n'est pas toujours le cas de ceux qui ont poussé davantage leurs études.

2.2.2 Forte scolarisation et hiérarchisation des savoirs

Parmi ceux qui ont fait des études plus longues, certains élèves concilient, ou mélangent parfois, certains savoirs, comme ce jeune de vingt-deux ans, élève en classe de seconde : « *Le sable… moi-même, je fais ça. C'est mon père qui m'a montré comment jouer le sable. Et c'est mon oncle qui m'a appris à enlever les écorces des plantes et à les mélanger, pour soigner certaines maladies. C'est ce que je connais du Gulmu et qui rend fier […] Le sable, c'est en quelque sorte des mathématiques. Celui a été à l'école apprend ça vite* » (E 128). Lorsqu'on lui demande s'il connaît un proverbe en lien avec la connaissance, il répond : « *Mais tout proverbe a un rapport avec la connaissance* », montrant ainsi sa maîtrise de la logique de l'art oratoire coutumier. Puis, après réflexion, il ajoute : « *Les vieilles personnes ont un proverbe qui dit que : "Si aujourd'hui un vieux meurt dans un village, c'est comme chez les Blancs quand la maison des livres, la bibliothèque, prend feu" ».* Il réattribue ainsi à la tradition orale, la fameuse phrase d'Hamadou Hampaté Bâ[498]. Mais cette attention portée aux savoirs locaux est plutôt rare chez les scolarisés du secondaire.

D'autres élèves ont tendance à dénigrer les savoirs locaux, comme cette jeune femme de 25 ans, protestante, ayant été à l'école classique jusqu'en 5ème et actuellement animatrice d'alphabétisation. Elle déclare : « *La connaissance, ça vient de Dieu […] Nous les Noirs,*

---

497 En l'occurrence, celui qui ne connaît pas l'école, ne peut imaginer l'importance de la connaissance qui y est diffusée.

498 « *Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle* ». L'auteur aurait prononcé cette phrase lors d'un discours à l'UNESCO en 1960.

notre intelligence est d'abord petite ; mais les Blancs, leur connaissance est grande. Ils fabriquent des choses que nous connaissons… Bon les Noirs aussi peuvent fabriquer… Par exemple, les Blancs peuvent fabriquer des machines, des voitures, des avions... Et les Noirs aussi peuvent fabriquer du savon, du sucre, les plats aussi, ils peuvent fabriquer. Les plats en plastique là, ce sont les Noirs qui les fabriquent non ? ». À la fin de l'entretien cependant, à la suite de questions insistantes, elle modère ses propos et explique : *« Le Blanc, il ne sait pas jouer le sable. C'est le gourmantché qui connaît ça. Ils ne savent pas non plus aller enlever les médicaments directement sur un arbre, c'est le Noir qui connaît tout ça, c'est de la connaissance, ça. Ce n'est pas n'importe quel vieux qui peut enlever du médicament pour un enfant. C'est Dieu qui leur a donné cette connaissance* » (E 142). De la même manière, une élève de troisième, de vingt-deux ans, déclare que le Noir est moins intelligent que le Blanc[499], puis nuance son propos : « *La connaissance, ça vient de la pensée de l'homme. Ça vient de la tête de l'homme. Tu vois, au moment où nous n'étions pas allés à l'école, qui pouvait savoir que quelqu'un pouvait aller là et faire quelque chose de joli avec ses mains ? Tout cela ne vient pas de nous, non ? Bien que la connaissance ne vienne pas de nous, nous avons appris avec les Blancs car la connaissance a commencé chez eux -Tu veux dire que le Noir n'a pas de connaissance ? -Oui, il a des connaissances, mais très limitées. Nous n'avons pas les mêmes connaissances que les Blancs. Nous, nous n'avons même pas la moitié de leurs connaissances. C'est eux qui connaissent et qui ont partagé pour nous donner –Donc, la connaissance du Noir… ? - Tu sais l'Homme ne peut pas finir son intelligence, c'est nous même qui ne savons pas que nous connaissons. Sinon, nous sommes remplis de connaissances…».* Les deux jeunes femmes ont pris l'exemple de la connaissance technologique et l'ont généralisé ; elles ont mis du temps pour repenser aux autres modes de connaissance, davantage maîtrisés dans leur milieu. De la même manière, un des enquêteurs - qui a été à l'école classique jusqu'en terminale- au cours d'une conversation informelle avec quelqu'un à propos de son travail dans l'équipe a déclaré : « *Les savoirs locaux, nous on les connaissait, mais on ne savait pas que c'était important. Je me suis demandé : "Mais pourquoi elle s'intéresse aux savoirs locaux ?" C'est en me posant cette question que j'ai vu que cela pouvait être utile pour moi […] Par exemple, le sable ou les contes : nous, quand on partait à l'école [classique], le maître ne nous parlait pas de ça. Donc, on ne croyait pas que c'était important […] Maintenant, si on me parle de la connaissance, je vais dire beaucoup de choses ».* Ce n'est que parce qu'un employeur Blanc lui a demandé de s'intéresser aux

[499] Ces deux entretiens ont été réalisés par des enquêteurs gourmantchés : ce n'est donc pas la présence d'une intervieweuse blanche qui a pu influencer les réponses.

savoirs locaux que cet enquêteur a commencé à s'interroger sur leur éventuel intérêt. Ceux qui ont fait « beaucoup d'études » (qui sont parvenus au collège ou au lycée) ont ainsi tendance à reproduire les discours de hiérarchisation des savoirs qu'ils ont perçus ou entendus à l'école. Même s'ils ont commencé par une école bilingue, les examens et la scolarisation dans le secondaire (resté « classique », lui) jouent un rôle important dans leur sous-estimation des savoirs locaux.

Ces entretiens confirment que toutes les personnes sont dans la nécessité de concilier différents savoirs. Mais ceux qui n'ont pas fait d'études, ou qui ont suivi des études courtes, dans des dispositifs utilisant le gourmantché, peuvent valoriser les savoirs locaux, au motif notamment qu'ils font le lien entre savoirs et savoir-être sociaux. Tandis que ceux qui ont fait des études plus poussées dans le dispositif scolaire classique du secondaire associent davantage les savoirs à la connaissance technologique occidentale. Un autre élément mis en exergue par les entretiens est la question des rapports de force. Un savoir important est un savoir valorisé socialement : certaines personnes interrogées analysent cet état de fait ; d'autre le subissent davantage. Il est intéressant de noter que ce sont les analphabètes –ceux qui sont le plus exclus des savoirs scolaires et de leur pouvoir- qui sont le plus conscients de ces rapports de force ou du moins qui les évoquent le plus. Quoi qu'il en soit la présence de l'école contribue à modifier jusqu'aux savoirs transmis dans l'éducation familiale.

2.2.3 La relecture des savoirs locaux par la religion et par l'école

Dans les familles, les savoirs transmis changent parfois plus en fonction de la religion que de l'école, comme l'explique une cultivatrice animatrice d'alphabétisation et catholique : *« En vérité, sans trop mentir, on leur apprend moins les coutumes d'avant. On leur apprend là où nous partons et non là où nous avons quitté. Aujourd'hui, les enfants savent où nous allons […] Mes parents m'ont appris beaucoup de choses que je n'apprends plus à mes enfants. Avant, nos parents étaient des animistes. Plusieurs manifestations se faisaient durant chaque année. Après les récoltes, on fait une fête de Paritibga une fête traditionnelle à tous les paysans de prouver leur joie de la récolte : préparation du dolo, prière dans les pierres… ensuite en décembre vient la fête de famfaama une fête de souhait de nouvel an où chaque père de famille passe de concession en concession pour souhaiter leurs voeux les meilleurs pour l'année qui va suivre. Enfin ils terminent aussi par la fête de tabaski, un évènement des animistes à l'instar des musulmans du monde entier, fête pour célébrer le Dieu tout puissant. Donc tout cela, c'est les coutumes auxquelles nous, on ne croit plus. […] La chimie noire qui*

pourra nous protéger de certaines maladies, la sorcellerie… maintenant, moi, j'ai laissé ces grigri-là qui pourraient me nuirent un jour. […]- Qu'est-ce que vous apprenez à vos enfants par exemple ? – *Moi, la première chose que j'aime apprendre à mes enfants est que Dieu m'aime et qu'il les aime aussi. Je leur dis aussi de garder leur tête […] Éloignez-vous de ce qui est mauvais. Il ne faut pas vous donner trop aux garçons car nous avons appris qu'il y a une maladie. Abstenez-vous. Selon les Saintes écritures, Dieu dit que la femme a un seul homme […] Si un enfant te colle très bien, tu pourras lui dire qu'au cas où il sortirait et il ne se trouve plus dans la famille, si par exemple il tombe malade (maux de ventre, maux de tête), je peux lui dire comment on soigne ça avec la médecine traditionnelle (feuilles des arbres, racines, la chair de certains arbres...). On aime leur raconter l'histoire des familles, les parents : ta grande- mère et tes ancêtres étaient comme ça, ils sont bien avec ma cousine ; moi ta mère, ma tante était … sais-tu qui et ton père sont de même père ? De même mère ? Quel que soit l'endroit où il se trouve, il connaîtra ses parents. Ça aussi c'est un apprentissage très important dans la famille. S'ils n'ont pas gagné ça, ils verront seulement que seuls la mère et le papa comme parents […]* – Est-ce que vous racontez des contes à vos enfants ? – *On fait des contes dans la famille là si je me rappelle très bien, il y a trois jours de cela que j'ai raconté des contes à mes enfants, ce ne sont même pas mes enfants seulement […] Ce sont des contes comiques, dans chaque conte il y a des parties qui font rire mais très significatives […] Certains contes, au final, il faut que tu résumes tout ce que tu as raconté. Des fois, le menteur, comment il a fini… et je leur repose quelques questions sur le même sujet pour vérifier si les enfants ont compris ou pas. Chaque conte signifie quelque chose de concret sur la vie que nous menons. Il y a des contes de correction, de mensonge, de pouvoir, de gourmandise… Donc après chaque conte thématique, je leur demande selon eux, comment ils voient ça ? Est-ce bien ou mauvais ? … S'ils n'ont pas abouti au résultat, je leur corrige pour qu'ils comprennent ce que ça veut dire.* – Les contes intéressent les enfants ? – *les enfants aiment beaucoup les contes car parfois ils viennent nombreux. Je profite des contes leur donner mes arachides à décortiquer. Mais c'est tellement intéressant que nous finissons trois tines en peu de temps. Même tout de suite, si je leur dis, venez, j'ai des contes pour vous, ils vont courir venir. Car quand je finis de raconter pour eux, ils me demandent le jour qu'ils peuvent repasser »* (E111). Si la religion semble davantage transformer les savoirs transmis en famille que l'école. Cette dernière a souvent aussi un impact important sur les savoirs communautaires.

Par exemple, l'écriture mise au service des savoirs locaux n'est pas fréquent mais existe surtout avec les écoles utilisant le bilinguisme. Un animateur d'alphabétisation explique

à propos de son père guérisseur : « *Mon père est décédé quand j'étais jeune. Si j'avais su écrire, j'aurais su beaucoup de choses je serais devenu quelqu'un. J'avais vingt ans quand mon père est décédé. Si j'avais su écrire j'aurais noté ce qu'il disait. [Mon père] n'a pas avalé quelque chose pour parler, mais c'était dans sa bouche. Par exemple un scorpion qui te pique, il va parler et te soigner en parlant. Il parle et crache un peu […] – Est-ce que vous parlez de ça dans les centres d'alphabétisation ? – Oui, on en parle dans les causeries. Parfois, on leur demande l'importance de l'écriture. L'animateur d'alphabétisation leur dit que cela permet de conserver beaucoup de choses dans l'histoire. Ce que tes ancêtres faisaient. […] –Mais si tu notes ce que faisaient tes ancêtres, est-ce l'écriture ne va pas arrêter [ôter] le sacré de la médecine par exemple ?- Ça ne peut pas gêner. Par exemple, la parole de mon père, il commence à citer les animaux les plus féroces jusqu'au moins féroces. Tout ce que tu dis sera exaucé, si tu manques quelque chose, ça ne marche pas. Si tu te souviens, tu peux aller loin. – Même si c'est un jeune qui le lit sans y penser vraiment ?- Ça marche, le médicament ne connaît pas la personne. C'est comme la médecine moderne. Les Blancs font et si tu suis le papier, tu réussiras. C'est la même chose. Pourtant tu ne sais pas comment ça a été fabriqué. Ceux qui ont fait l'étude [qui ont été à l'école], il sont bien [ils pourront maîtriser toutes les médecines] –Vos enfants notent-ils des choses eux ? - Je ne sais pas, ce qu'ils trouvent importants, ils notent* » (E 186, en français). L'écriture est pensée comme un moyen puissant pour conserver les pouvoirs de la tradition. Mais dans son cas, les savoirs sont déjà perdus et les enfants notent « ce qu'ils trouvent important » : tout dépend donc s'ils font partie de ceux qui pensent que la tradition ne comporte que des éléments « d'arriérés » ou non.

Une élève de CBN2 qui a poursuivi au collège explique : « *Pour ce qui est de notre "né-trouvé", ce que je vois est que [l'école] aide. Car présentement, ce n'est pas tout ce que nos parents nous ont montré que l'on peut retenir. Mais l'intelligence de l'école a fait que si je vois que je vais oublier, je vais chercher un cahier pour écrire dedans. Quelle que soit la maladie, le médicament de la maladie, ou bien les choses qui arrivent […] Si on te demande, il faut que tu sois capable de répondre. C'est pour cela que si mon papa me montre, je cherche un cahier pour écrire dedans. Si quelqu'un se lève demain et a besoin de ça, je lui montre* » (E 92). Il arrive également dans les centres d'alphabétisation que certains élèves apprennent des choses sur leur village qu'ils ne connaissaient pas. « *Le maître a montré d'où vient le nom de Tanboagu "sable noir". C'est suite à une guerre […] Le maître connaît grâce aux livrets Tin tua. Chaque grand village a son histoire – Mais vous connaissiez déjà cela avant de venir à l'école, non ? – Oui, moi je le savais, dit un homme – Moi non, dit une*

femme, moi je connaissais l'histoire à partir des Tindano […] – Vous connaissez beaucoup d'histoires sur le village – Pas beaucoup. Ce sont surtout les vieux qui parlent, ils ont appris cela depuis leur enfance. Aujourd'hui, ce n'est plus possible, les vieux sont morts – Ils ne sont pas remplacés ? – Un peu quand même » (E 83). L'école en langue locale redonne parfois une place à la tradition. Mais elle propose parfois une version officielle des faits, alors que plusieurs versions étaient diffusées et que certaines choses n'ont pas été transmises par les vieux. L'écriture comme la parole scolaire contribuent à une relecture des pratiques et des savoirs locaux. Ceci dit, on observe de fortes permanences dans les représentations et les pratiques quotidiennes.

2.2.4 La permanence des savoirs utilisés au quotidien

Les explications surnaturelles et les savoir-être comportementaux coutumiers en particulier restent très présents -surtout lors des situations de crises- quels que soient les transformations subies par les savoirs, les parcours et les positionnements des apprenants.

Par exemple, une femme, ayant fait l'école primaire, explique qu'elle est protestante et qu'elle ne part donc pas chez le géomancien taper le sable. Mais en cas de maladie, elle va chez le guérisseur. Nous y partons ensemble. C'est le guérisseur qui lui a expliqué pourquoi son fils de cinq ans a une large tâche noire sur les fesses : parce qu'il peut « *voir ce que l'on ne voit pas* ». La femme confirme ses propos : « *Une fois, une femme était malade. Elle était à Thion. Bruno [son fils] m'appelle et me dit : "Regarde la femme là". Je lui ai dit : "Quitte là-bas ! [Ne dis pas de bêtises !]. Elle est à Thion". Le lendemain, elle était morte. C'est comme quand j'avais mon autre enfant, un jour Bruno a dit : " Maman, Désiré est parti [décédé] ". Je lui ai dit : "Comment tu peux dire ça ? Je tiens Désiré dans les bras". Le lendemain, Désiré est mort… Une fois encore, on marchait près du village. On s'arrête près d'un tamarinier. Il dit : "On doit partir, il y a quelque chose ici". Arrivé, on raconte au grand-père. Il dit que c'est vrai qu'il y a quelque chose là-bas* ». De la même manière, au cours d'une conversation informelle, où je l'avais provoquée en plaisantant à ce sujet (« *Mais tu sais que les Blancs aussi ont du wak puissant ? »*), une femme musulmane d'une quarantaine d'années, ayant un diplôme de compatibilité, déclare : « *Mais je sais que les Blancs ont du wak ! Par exemple, au direct du Mondial [lors de la diffusion en direct à la télévision du championnat mondial de football], on a vu qu'ils ont envoyé des pigeons blancs. Nous, on sait. Pourquoi, ils n'ont pas envoyé autre chose ? …des oiseaux noirs ou autres ? Nous on sait que les Blancs ont du Wak* ». Pour certaines choses importantes, même les urbains ont

recours aux savoirs et savoir-être traditionnels. Par exemple, explique un universitaire qui pratique la géomancie : « *Pour le sable, on le fait en gourmantché [pas en français] : le sable ne comprend que le gourmantché… Il faut être sûrs de ce que l'on dit, et les mots ont un pouvoir direct* » (E 88). Le même intellectuel poursuit à propose de la vie politique nationale : « *Quand ça devient sérieux en politique… [on utilise le langage non verbal traditionnel] : on sait qu'il a dit oui, mais que c'est un mossi et que ça veut dire non. Car on ne dit pas non devant le chef, c'est comme ça* » (E 88).

Il semble alors que certains savoirs -qui paraissent incompatibles- cohabitent et se complètent dans certaines situations. On peut rejoindre ici Alain Marie lorsqu'il écrit : « Car enfin, sans tomber dans le piège du relativisme culturel absolu, force est bien -devant les "résistances" (passives ou actives) que les manières de faire, d'agir et de penser "traditionnelles" (ou plus exactement différentes) opposent à certains traits de la modernité occidentale, mais aussi à la façon dont elles en détournent ou réinterprètent d'autres traits selon leur logique propre- de reconnaître la vigueur et la prégnance des patrimoines culturels africains ; leur vitalité aussi, puisque, malgré le choc brutal de l'affrontement inégal avec la civilisation occidentale, ils savent se maintenir au prix d'incessantes adaptations qui ne les dénaturent pas » (Marie, 1986 : 177).

Tous ces thèmes se retrouvent aussi dans les biographies. La question qui se pose est de savoir si la différence entre les dispositifs scolaires influence les types de liens créés avec le milieu d'origine et les représentations identitaires, comme par exemple celle de « Noir-blanc »[500] que nous venons de voir. Selon un inspecteur, les écoles utilisant le bilinguisme permettent aux jeunes de mieux se réintégrer au milieu. Un responsable d'alphabétisation dans une ONG déclare de la même manière : « *[Dans l'école classique], on grandit avec seulement une partie de son émotivité, il faut refouler tout ça et apprendre quelque chose censée le remplacer. Mais le traumatisme reste. Toute l'école primaire est fondée sur la peur* » (E 88). Mais nous avons vu que -bien que la différence avec l'école classique soit notable, notamment dans les CBN- les méthodes actives des écoles utilisant la langue locale n'étaient pas toujours à la hauteur des objectifs déclarés dans les programmes et les outils pédagogiques. Nous avons également rappelé que même si des dispositifs scolaires pouvaient

[500] Cette question de « Noir-blanc» est ancienne. Les jeunes urbains disent par exemple parfois, de manière railleuse, que Senghor est un « Bounty », nom de ces barres de dessert enrobées d'une fine couche de chocolat à l'extérieur et constituées d'une pâte de noix de coco à l'intérieur : le « Bounty » est Noir dehors mais Blanc dedans.

être vraiment alternatifs, s'ils ne sont pas généralisés et si la structure sociale ne change pas non plus, leur incidence était forcément limitée : à quoi cela sert d'être conscient de la force - et non du handicap- d'avoir une double culture (africaine et occidentale), si l'on reste dans des conditions de vie si précaires que la recherche de sécurité prime toute autre préoccupation ? De fait, de nombreux entretiens montrent que les personnes qui en ont les moyens ne choisissent pas l'école de leurs enfants en fonction de la confession de l'école, ni des langues utilisées, mais de la proximité et du niveau d'encadrement, pour pouvoir garantir l'accès au diplôme et surtout à l'emploi. Un homme monogame, ayant fait le troisième niveau d'alphabétisation et des cours d'étude biblique, explique en parlant de sa femme qui va à l'alphabétisation : « *Je veux qu'elle comprenne aussi, pour que nous luttions contre le retard que nous avons vécu, afin de privilégier nos enfants [...] Quand je suis éveillé en famille, qu'est-ce que je connais ? Je ne connais rien, j'ai grandi seulement en regardant ce que faisaient mes parents et je les imite. Je pensais que j'étais bien cultivé, or c'est le contraire. C'est quand je suis parti à l'école que j'ai vu que c'était inutile et très faible dans cette vie moderne* » (E 187). L'urgence reste ainsi toujours d'améliorer son niveau de vie ou d'acquérir un minimum de sécurité, quitte à qualifier son mode de vie comme « en retard » et accepter des normes exogènes.

3 Parcours de vie et savoirs pluriels

Quand on reste –avec les entretiens- au niveau des discours sur les représentations de la connaissance, on obtient des résultats qui varient, de manière logique, avec le niveau scolaire ; l'évocation, que je viens de faire, des situations délicates suggère d'ouvrir davantage l'approche, en situant ces représentations dans les parcours de vie, à l'aide de biographies. Dans ces biographies, j'orienterai le questionnement sur la manière dont les personnes se représentent leurs apprentissages et la place des différents savoirs dans leurs parcours de vie.

3.1 L'approche biographique

Les biographies sont des sources délicates qui ont été souvent critiquées, comme nous l'avons vu au début de cette étude. Je reprendrai ici simplement quelques-unes des réflexions de Robert Cabanes sur les biographies et sur l'usage qu'il en fait[501]. L'auteur écrit :

[501] Pour son travail sur la vie ouvrière à São Paulo.

« L'approche biographique n'impose pas ses cadres d'enquête pré-établis, comme la plupart des formes d'enquête, elle est à l'écoute. Ainsi, elle est capable d'aborder la plupart des aspects les moins visibles de la vie sociale, à la manière d'une approche anthropologique qui exige confiance et durée ; pour projeter l'étude de l'interaction entre la personne et son milieu social, elle est même indispensable » (Cabanes, 2002 : 421). Pour l'usage des biographies, Cabanes propose de respecter quatre principes.

« Le premier accorde de l'importance à la genèse des processus, individuels ou collectifs. Le passé […] guide l'action et peut être passé sous silence » (Cabanes, 2002 : 421). Écouter les blancs, les silences de la mémoire et chercher à reconstituer les ressorts d'une histoire collective ou particulière n'est pas chose aisée, mais je m'y suis attelée[502].

« Le second [principe] interdit de segmenter les dimensions de la vie et d'isoler a priori un champ du social, parce que l'individu les met en interaction, et cette interaction est un élément de la recherche, quel que soit le champ que l'on étudie. Ce champ, reconstruit a posteriori, peut intégrer les éléments que l'on pouvait imaginer au départ extérieurs à lui » (idem). Nous verrons, par exemple pour notre étude, que le champ religieux intervient souvent dans la question des parcours de formation et de vie dépassant ainsi le champ purement scolaire.

« Le troisième [principe] concerne la construction de l'objet : l'action sociale est portée par un rapport individu-société qu'il faut examiner sous ses différentes facettes. […] Il est nécessaire d'effectuer l'analyse sociale de la construction du rapport à soi-même, au niveau de l'individu et à celui de l'unité domestique, et l'établir dans sa dimension active et non comme le simple support des rapports sociaux » (Cabanes, 2002 : 422). Ce principe rejoint la démarche que j'ai recherchée depuis le début de cette étude et qui consiste à ne pas perdre de vue les dimensions collectives des phénomènes, sans pour autant réduire la personne au rang d'objet social déterminé.

« Le quatrième [principe], issu du précédent, renvoie à la réflexivité par rapport à la société, qui permet à l'interlocuteur d'accéder à cette forme d'identité narrative exprimant deux attitudes réflexives, par rapport à lui-même et par rapport à la société, ainsi que leur articulation. S'ouvre ainsi l'accès à l'ipséité ou à l'éthique qui sont le propre de la personne dans son interaction avec les déterminations sociales; c'est la construction de cette individualité sociale et de ses capacités d'action (ou d'inaction) qui est l'objet de ce livre »

[502] « La mémoire, par ce qu'elle retient et qu'elle construit, met en relation le sujet et le monde social » explique encore Cabanes (2002 : 426).

(idem). La question de la réflexivité des interlocuteurs sur leur propre vie et sur leur milieu ainsi que la marge d'action qu'elle leur procure parfois est intimement liée, dans les biographies réalisées dans la Gnagna, à l'usage fait des savoirs acquis au cours des différentes formations suivies par les apprenants.

Cabanes note ensuite un certain nombre de points comme « L'identité de statut [épistémologique] entre passé et présent […] l'inséparabilité des actes et de leurs représentations […], la relative indépendance de l'individu dans toute société [pour] poser la question de la trajectoire de l'action ou de l'action durable » (Cabanes, 2002 : 425). Le dernier point est particulièrement utile à notre analyse. La présente étude suggère que des sociétés marginalisées mais en transition comme celle des gourmantchés de la Gnagna vivent un phénomène de progressive individualisation lié à la scolarisation. Mais cette démarche ne doit faire oublier ni les rapports de force sociaux[503], ni la « relative autonomie individuelle » qui existe dans toute société même holiste. Nous verrons d'ailleurs dans les biographies que même les personnes animistes qui n'ont jamais été à l'école et qui n'ont pas voyagé, ont une démarche de réflexivité sur leur propre parcours en tant qu'individu[504].

Les analyses proposées ici se fondent sur douze biographies réalisées dans la province. La demande biographique n'est pas évidente : dans les zones isolées, les personnes n'ont pas d'habitude de parler de d'elles-même[505]. En Occident, l'évocation de l'intimité devient une culture commune : à la télévision, dans les magazines, dans les journaux, les gens parlent d'eux, de leurs idées, de leurs « choix de vie »… Ce n'est pas le cas pas dans la Gnagna. Par ailleurs, dans cette province, rappelons-le, l'usage de la parole est très codifié. Certes, dans certains lieux (au cabaret, au vidéoclub ou au marché), on peut parler beaucoup et librement. Mais c'est sur la saison agricole, sur la politique, sur les autres… Ce n'est ni sur soi, ni sur sa famille, ni sur ses démarches ou en tout cas pas de manière intime. Enfin, en ville, on peut raconter sa vie à un inconnu, que l'on ne reverra plus et qui ne parlera jamais ni avec sa famille ni avec des personnes de son milieu. Au village, en revanche, la notion d'anonymat n'existe pas… même chez les professionnels censés conserver la confidentialité : dès qu'une personne va au centre médical, tout le village connaît sa maladie. Dans ces conditions, il est difficile de faire des biographies avec des personnes que l'on ne connaît pas et avec qui une

---

503 « L'idéologie de l'individualisme postule, à son insu, celle de l'égalitarisme » Cabanes, 2002 : 425.

504 Par ailleurs, l'approche biographique renforce de fait la dimension individuelle des parcours de vie. Si j'avais travaillé uniquement sur la question de l'individualisation par exemple, il aurait été intéressant de faire des biographies familiales pour compenser ce biais.

505 Dans la Gnagna, encore moins qu'ailleurs, on ne peut arriver dans une concession en disant : « Bonjour, je voudrais faire une biographie avec quelqu'un, y a t-il un volontaire ? ».

relation de confiance ne s'est pas instaurée. J'ai ainsi fait des biographies seulement au terme de deux ans de résidence dans la province et avec des personnes que je connaissais bien ou avec lesquelles le contact avec été très simple en peu de temps.

Pour les biographies concernant les personnes n'ayant pas du tout été à l'école ou seulement très peu et donc ne parlant pas français, une question s'est posée. Étant donnée ma maîtrise du gourmantché, je n'aurais pu faire les biographies -qui nécessitent une finesse de langage et d'écoute- qu'avec un traducteur. Or, faire des biographies avec un traducteur est pratiquement impossible : la personne ne peut pas raconter sa vie librement en étant sans arrêt interrompue par l'attente de la traduction dans les deux sens. Cela donne un temps de reconstruction de la parole qui enlève toute la spontanéité nécessaire aux biographies. Ce sont donc deux enquêteurs qui ont fait les biographies avec les non francophones. Ils les ont réalisées après formation, avec de personnes avec qui ils avaient une relation de confiance et en enregistrant systématiquement tous les propos. Les enregistrements des biographies (en français comme en gourmantché) ont permis de travailler avec plus de précision[506].

Six biographies ont été réalisées en français et six en gourmantché : 2 avec des hommes n'ayant aucune formation scolaire (un jeune apprenti chauffeur et un vieux cultivateur), 1 avec un homme n'ayant fait que l'alphabétisation (cultivateur et maçon), 1 avec un homme ayant fait le CBN1 (jeune formateur en gourmantché dans les CBN2 de Tin Tua), 3 avec des personnes ayant fait l'école primaire puis l'alphabétisation (un homme coordonnateur départemental à Tin Tua, deux femmes cultivatrices et animatrices de groupement), et 5 avec des personnes ayant fait l'école primaire classique et ayant poursuivi au collège ou au lycée ensuite (un élève, un jeune sans travail fixe, un instituteur, une femme travaillant dans une ONG dans la province et un homme travaillant dans une ONG à Ouagadougou). Toutes les personnes sont gourmantchées et originaires de la province.

L'idée n'est pas d'atteindre une quelconque représentativité. Alain Marie (1997) l'écrit lui-même à propos des biographies qu'il utilise dans son étude sur les processus d'individualisation en Afrique : « Cette énumération peut sembler d'autant plus hétéroclite qu'elle caractérise un effectif extrêmement faible. Mais il faut signaler ici que nous ne visions aucune représentativité statistique ni même significative d'une catégorie ou d'une situation sociale donnée. Notre propos [était] d'approcher de l'intérieur, à partir de leurs propres schèmes de pensée, les expériences existentielles d'individus concrets, qu'il s'agissait de laisser parler de la manière la plus libre possible, à partir d'une interrogation initiale sur leur

---

[506] J'ai évoqué les méthodes d'analyse en première partie. Voir aussi annexe 28, la grille d'analyse.

situation actuelle » (Marie, 1997 : 252). Dans le cas de la présente étude, les dispositifs scolaires étant particulièrement nombreux et les parcours de formation et de métiers composites, même s'il avait fallu réaliser une biographie pour chaque combinaison possible, il y aurait eu une trentaine de biographies et une seule biographie par combinaison n'aurait pas été représentative pour autant (il aurait fallu encore tripler le nombre pour avoir des hommes et des femmes, des jeunes et des vieux, etc.). En revanche, les biographies que nous avons réalisées évoquent les parcours de formation les plus courants dans la province (aucune formation, alphabétisation, école primaire, école secondaire, dispositif alternatif).

Les biographies fournissent une matière dense et l'on pourrait aborder de nombreux sujets. Je vais me limiter aux parcours de formation (scolaires et non scolaires) et aux usages déclarés des savoirs acquis. Pour analyser ces thèmes, nous suivrons plus particulièrement le cheminement de certaines personnes, tout en les mettant parfois en résonance avec d'autres parcours[507].

3.2 Ceux qui n'ont pas été à l'école : le métissage malgré tout

Nous allons suivre le parcours de trois hommes analphabètes. Du plus vieux au plus jeune, le rapprochement de « la vie du Blanc » est plus important.

3.2.1 Ardjima : force et déconstruction des modèles, une position réflexive

Ardjima[508] a une soixantaine d'années, il a voyagé hors de la province mais n'a suivi aucune formation scolaire et habite dans le village où il est né. Il est cultivateur comme ses parents l'étaient. Très posé, il raconte son parcours dans les détails, en mettant en exergue les tournants qui ont fait de lui un homme accompli. Son récit est pratiquement linéaire, on peut retranscrire chronologiquement les principales étapes qu'il souligne. À sept ans, il quitte la compagnie de sa mère pour rester avec les hommes : il commence à apprendre à « *tenir l'écuelle* ». Il grandit dans une cour royale : « *C'est l'apprentissage de toute les mains [de la solidarité]* ». A vingt ans, il va dans les camps de circoncision et y passe les différentes épreuves coutumières : « *Quand tu as subi cette souffrance-là, tu sors, tu es éveillé* ». Il rencontre alors une jeune fille et, pour pouvoir la demander en mariage, va cultiver le champ

---

[507] Comme l'écrit Cabanes, « Il faut que chaque histoire individuelle, pour être construite dans sa généralité comme un cas particulier du possible, puisse être construite dans sa singularité avant d'être confrontée à la singularité de chacune des autres » (Cabanes, 2002 : 431).

[508] Tous les prénoms ont été modifiés en respectant l'origine du prénom (gourmantché/animiste, catholique ou musulmane).

du père de cette dernière pendant deux ans. Il se marie et constitue son champ personnel, distinct de celui de son propre père dont il dépendait jusqu'à présent. Devenu chef de famille, il dit « *[apprendre] à vivre, moi et ma femme et avec les autres* ». Il sait ce que c'est que « *la honte* », il connaît les règles sociales.

Il ne parle pas tout de suite de la scolarisation. Puis il raconte que lorsqu'il était petit, un commandant l'a envoyé en classe, mais ni son oncle ni lui ne veulent de l'école : après quelques mois, il s'enfuit et revient au village natal. Il a eu plusieurs enfants qui sont morts, il lui en reste quatre. Parmi eux, deux sont à l'école : « *Si ce n'est pas parce qu'ils sont à l'école, ils allaient m'aider [au champ]; mais moi mon aide n'a pas d'avenir [les travaux au champ n'ont pas d'avenir]».* Il a mis ces enfants à l'école « *pour qu'ils se débrouillent : celui qui sait lire, même s'il sait parler français seulement, partout où il va, il va voir son camarade* ». Selon Ardjima, en effet, pour être reconnu partout aujourd'hui, il faut avoir été à l'école : « *La vie du Blanc, c'est la cause qui nous fait mettre les enfants à l'école. Comme ça. Là où il va seulement, on va le reconnaître.* […] *L'homme du Blanc n'est pas pareil au chef [coutumier]. Le chef, c'est dans son territoire seulement qu'on le connaît. Mais dans la vie du Blanc, tu peux même aller loin et on va te reconnaître. Si tu as la chance en tout cas, c'est comme ça. Là où tu arrives seulement, ce que tu as envie de dire, tu peux le dire facilement. Ils savent que tu es un homme de Blanc ».* Mais pour Ardjima, l'école est ambiguë et dangereuse. Si l'élève n'obtient pas un travail, ça n'aide pas. Ça peut aider éventuellement, si le garçon voyage ou si un étranger vient dans le village. Mais si c'est une fille, elle peut se faire « acheter » et tomber enceinte. Même le garçon, s'il réussit à l'école, il réussit vraiment ; mais s'il échoue, il peut se désadapter totalement : *« [L'école] éveille. Si Dieu t'a aidé, que tu as étudié et réussi, tu es éveillé. Tu peux étudier jusqu'à franchir les limites du pays et puis aller quelque part, dans un lieu que tes parents ne connaissent pas. C'est l'éveil. Si tu études même pendant cinq ans et puis tu ressors, là aussi, tu es éveillé. Ce n'est pas comme celui qui n'est pas rentré à l'école […] L'école a une technique, elle a un chemin. Quelqu'un peut étudier et ça va se terminer par du n'importe quoi. C'est celui qui étudie trop. Eux aussi, ils deviennent fous. Et il n'aura plus de tête. Bon, celui que Dieu épargne du malheur, il va étudier jusqu'à gagner et connaître le bénéfice de son étude. Mais il y en a qui ne connaissent pas cela. J'ai vu certains devenir fous ».* L'école peut faire perdre raison. C'est aussi pour cela qu'Ardjima déclare au sujet de son propre parcours : « *Cela me plait de ne pas avoir trop fréquenté, si j'étais rentré à l'école, je n'allais pas garder ma pensée [ma façon de penser]* ».

Ardjima est cultivateur, mais il est aussi géomancien et féticheur : il tape le sable et sacrifie lui-même, comme son père lui a appris. Avec cela, il peut « *voir* », « *savoir* »,

« *tuer* », « *aider* ». Il sait aussi guérir avec les plantes, comme certains vieux le lui ont montré, au terme d'un long apprentissage. Il connaît également tous les langages des signes sociaux et décrit au cours de son récit tous les symboles utiles pour vivre en société. Ces savoirs, il les utilise quotidiennement, tout comme ses savoir-faire techniques, qu'il reconnaît et valorise : « *Tu as vu que je fauche l'herbe, ça aussi c'est de la connaissance* ». La vie moderne, la « *vie du Blanc* », il s'en méfie : « *Ce qui fait que la vie d'hier était bonne et qui n'existe plus aujourd'hui, c'est au niveau du lavage des mains [la main droite pure lave la main gauche impure : c'est la solidarité]* ». La société gourmantchée est fondée sur l'interaction, dans le visible comme dans l'invisible. Mais les Blancs, eux, « *Ils ont divisé la vie* ». La vie du Blanc représente ainsi à la fois l'ascension et la déchéance, comme le symbolise, par exemple, la question du SIDA. Car selon Ardjima, le SIDA, « *C'est les Blancs qui ont amené cela. Tu sais que les Blancs, ceux qui habitent loin, ils aiment plus leurs chiens, plus que les hommes. Il a son argent et son chien et il a fait que le chien s'est accouplé avec une femme. C'est ça qui a amené le SIDA. Ils ne sont pas de la même espèce. Tu as vu ? Si tu rentres dans les villes de Blancs, tu vas voir des singes. C'est de là-bas que c'est venu. Chez nous ici, est-ce qu'un singe peut avoir une femme ? – Non - En tout cas, chez nous les Noirs, ce n'est pas facile. Si un chien s'accouple avec une femme et elle se lève et toi aussi tu la trouves et tu as des rapports avec elle, la maladie va se propager. C'est comme ça que ça s'est déplacé jusqu'à franchir les frontières ! On a entendu parler du SIDA il n'y a pas moins de vingt ans dans les pays de Blancs et ce n'était encore pas arrivé ici. Ce sont ceux qui étudient et qui partent là-bas qui l'amènent. Le SIDA ne va pas marcher tout seul pour venir ! C'est ceux qui sont là-bas et qui viennent. Si tu es homme en tout cas [...] est-ce que tu vas aller quelque part faire deux, trois mois… sans chercher une femme ? Mais comme ce n'est pas visible sur sa tête [qu'elle a le SIDA], tu ne vas pas le savoir. Alors qu'elle l'a. Si tu couches au hasard…c'est comme ça que ça va s'étendre ».* Divers ouvrages comme *Le SIDA des autres* (Fay Claude éd., 1999) ont montré combien le SIDA était une maladie qui touchait des éléments si essentiels pour l'Homme (sexualité, reproduction, famille, société) que, dans tous les pays, des représentations populaires se développent, pour expliquer que ce sont les autres, « les barbares », qui ont créé et propagé cette maladie. Dans le discours d'Ardjima, on voit qu'il a eu beaucoup d'informations vraies sur différents domaines ; mais qu'il les mélange et les déforme, dans des représentations qui associent le Blanc à l'immoralité et au Mal. Ce qui est intéressant ici, c'est de voir combien « Les Blancs » et leurs modes de vie peuvent représenter, alternativement, un modèle et une déchéance.

Au quotidien, il y a donc des questionnements sur les choix de vie à faire. La vie du Blanc n'est pas faite pour tous : « *Tu peux voir quelqu'un qui a la vie du Blanc, alors que ce n'est pas une personne blanche* ». En particulier, si une personne emprunte une voie qui n'est pas la sienne, si elle a un problème un jour, elle ne pourra plus s'aider de la tradition. C'est pourquoi Ardjima ne se convertit pas : « *Ce que tu as grandi trouver, si on te dit de laisser ça, pour suivre ce que tu n'as pas vu, tu vas réfléchir d'abord. Il faut que tu réfléchisses. C'est ça qui a fait, que là où je suis assis [jusqu'aujourd'hui], je ne prie pas*[509]*. Si ton jour est écarté [si tu entres dans une mauvaise phase de vie], ce n'est plus bon que tu pries [tu n'auras pas de vrai soutien dans la prière]»*. Ce choix, il l'a fait pour lui ; mais il laisse sa femme et ses enfants prier : « *Comme la vie n'est pas facile, toute ma famille, je les ai laissé prier. Nous ne sommes pas pareils. La vie dans laquelle ils grandissent, ce n'est pas la même que la mienne […] Ma vie, ce que je connais, ils ne le connaissent pas. Les chemins que je peux parcourir, ils ne le peuvent pas. Mais comme ça, comme ils prient… ils vont se débrouiller aussi* ». Ardjima s'adapte donc. Pour que chacun se débrouille dans la vie avec une religion, il laisse femme et enfants prier et continue, lui, à taper le sable. Mais il ne fait plus de sacrifices : « *Pour moi seul, ça ne vaut pas la peine* ». La transition est difficile : « *Nous tous on est fatigués. Si tu tiens hier tu es fatigué. Si tu prends aujourd'hui, que tu laisses ta propre vie et tu t'accroches à la vie d'autrui et que Dieu ne t'aime pas, toi aussi tu vas te fatiguer. C'est dur, mais c'est comme ça* ». Ainsi, même pour celui qui n'a pas été à l'école et qui n'a pas beaucoup voyagé, le métissage des croyances, des savoirs et des pratiques est présente, nécessaire, quotidienne.

3.2.2 Jacques : petits arrangements avec la coutume

Pour Jacques -une cinquantaine d'années- la religion a été également et est toujours un élément central de transition et de compromis d'un mode de vie à un autre. Il est né à Manni, le village de la Gnagna où la religion catholique s'est implantée le plus tôt et le plus fortement. En contact avec les pères Blancs de la mission catholique, il se convertit et entre dans un long conflit familial. Premier fils d'une famille de chefs de terre, c'est sur lui que repose la responsabilité d'enterrer les morts selon les rites animistes… jugés sataniques par les catholiques. De longues négociations s'engagent entre la mission catholique et la famille,

[509] « Prier » signifie forcément être converti à une religion monothéiste. Dans l'animisme, on ne « prie », au sens classique, on se renseigne (géomancie), on fait des demandes (sacrifices)… : la démarche spirituelle est davantage dans l'action que dans le recueillement.

pour que le jeune ait les pratiques jugées opportunes par chacune des parties. Jacques refuse d'aller enterrer les morts jusqu'au décès de son propre père. Sous l'insistance de son « petit papa » (son oncle), il accepte alors –non sans quelques remords de ne l'avoir pas fait du vivant de son père- de trouver un compromis, en prenant la direction des enterrements mais en faisant réaliser les rituels par d'autres (voir un extrait de son récit annexe 29). Il travaille pour la mission catholique.

Devenu adulte, il demande à aller à l'école : on ne lui octroie que la permission de suivre le catéchisme, pour ne pas interrompre son contrat. Après une période de froid relationnel avec le Père Blanc (lié à quelques sorties nocturnes dans les bars), il part deux ans travailler en Côte d'Ivoire. Revenu au village, il reprend le travail pour la mission catholique et se marie selon le rituel catholique. La mission soutient sa femme, qui a eu son CEP, pour obtenir un poste dans la fonction publique. Il est désormais cultivateur et maçon, marié à une fonctionnaire : sur ses onze enfants, il en scolarise dix, un des enfants ayant été confié à sa mère. Sur les dix scolarisés, deux obtiennent le CEP, une fréquente la classe de quatrième, et un la troisième. Les six autres ont abandonné : « *ils ont refusé* ». Le contact avec les religieux lui a permis de changer de niveau de vie mais l'a mis dans une situation délicate : « *Lorsque le changement est venu, on pourrait dire que c'est elle [la nouvelle vie] qui est meilleure qu'avant ; mais il y a quelque chose qui a fait qu'elle est devenue moins agréable [...] Nous ne nous sommes plus entendus avec nos parents* ». Aujourd'hui, il continue à vivre dans une double culture[510] et demande parfois à ses propres enfants de faire certains rituels, qu'il refuse de faire lui-même. Ses enfants héritent de fait ainsi du compromis complexe entre religion et coutumes, scolarisation et non scolarisation.

3.2.3 Pierre : parcours solitaire, idéal occidental

Pierre, qui a une trentaine d'années, n'a pas non plus été à l'école. Mais son parcours et ses aspirations diffèrent un peu de ceux des deux précédents : il a une vie aventureuse et chaotique. Et pour lui, la vie du Blanc est un modèle qu'il présente comme absolu. Pierre est issu d'une famille polygame, d'une zone isolée du nord de la province. Son père, commerçant animiste, a quatre femmes et 21 enfants. Deux enfants sont mis à l'école, mais Pierre n'y va pas : son père l'aime beaucoup et le demande constamment à ses côtés. Il lui donne des courses à faire et le conseille. Pourtant, il n'est pas le premier fils de la première femme, mais

[510] Il serait en réalité avantageux de parler non d'une double culture mais d'une troisième culture comme le fait Sayad à propos de l'immigration algérienne en France (Sayad, 1977).

de la troisième. Son père lui donne une bague de protection, que Pierre conserve jalousement aujourd'hui encore. Il lui confie également la clef de l'héritage avant de mourir. Pierre est encore jeune : douze ans environ. La famille se déchire : les femmes et les enfants ne s'entendent pas sur l'héritage. Le conflit s'envenime au point que les parties prenantes recherchent divers appuis matériels (relations) et immatériels (wak). D'après Pierre, sept personnes de la famille -dont la seconde épouse- meurent dans les dix années qui suivent le décès du père, en raison du conflit.

Pierre est le seul garçon de sa mère, il cherche à l'aider par toutes sortes de petits travaux : il seconde un coiffeur, cire des chaussures, aide sa mère à préparer du riz pour vendre au marché... Il se met à faire de plus en plus de sport : il part tout seul en brousse, court, déplace des cailloux, fait des exercices en demandant conseil « *à des gens musclés* ». Comme il ne mange pas bien, il consacre toute son énergie au développement de ses muscles : « *Je ne m'amuse pas avec les demoiselles. Sinon, c'est pas bon, tu manques de vitamines, tu maigris trop* ». Lorsqu'il atteint les vingt ans, il part au Niger pour travailler dans les mines d'or. La vie des mines est miséreuse et dangereuse, plusieurs camarades y perdent la vie dans un accident, dont il ressort indemne grâce entre autres à sa musculature. Épuisé, il décide de partir et de gagner sa vie en chargeant des camions. Il continue le sport : «*Dieu m'a donné la santé… Je voulais avoir des muscles car je n'avais pas de parents pour m'aider*[511]*. Nous les noirs, quand on part quelque part, quelqu'un peut nous faire la force mais si tu es musclé, tu peux t'en sortir ».* Après un grave accident de camion[512], dont il réchappe également, il décide de revenir « en ville », dans un chef-lieu de la Gnagna. Il aide des gens dans les bagarres et gagne quelques amitiés ainsi que quelques sous comme ça. Il lave des motos, tape le djembé[513] dans des cérémonies, se lie d'amitié avec des blancs qui l'aident...

Il économise depuis longtemps, notamment en ne mangeant qu'une fois par jour, pour payer des cours de conduite afin de devenir chauffeur de camion. La veille de l'examen du permis, le moniteur fuit avec la caisse : tout est à recommencer. Dans ses voyages en ville, il arrive à séduire une fille. Il n'a pas d'argent pour payer la dot, il l'enlève avec son consentement. Peu de temps après, un garçon naît, il l'appelle en gourmantché « Dieu a réparé » (les souffrances passées). La belle-famille reconnaît alors l'union, même sans dot.

---

[511] Pierre répète toujours « *c'est tout seul [que j'ai fait telle ou telle chose]* ».

[512] Les accidents dans les mines et dans les convois routiers sont très fréquents au Burkina, en raison des conditions de travail et de l'état du matériel. Ces accidents sont souvent mortels.

[513] Il a appris en se fabriquant un tam-tam de fortune. Il prend un banc à sa mère, le transforme en caisse et négocie durement avec un boucher une peau gratuite. Puis il rentre à l'église pour voir comment les autres tapent. Une fois formé et équipé, il sort dans les cérémonies coutumières, où on lui donne un peu d'argent pour ses prestations.

Pierre a choisi comme épouse une jeune fille qui a été à l'école : « *Je veux quelqu'un qui travaille, qui parle français à mes enfants et qui les aide à faire ses devoirs* ». Il a lui-même appris un peu le français au cours de ses voyages et souhaite suivre des cours du soir, lorsqu'il en aura la possibilité. Il veut parler mieux le français, pour « *ne pas être trahi à la gendarmerie ou ailleurs* », « *ne pas passer à côté de certains emplois* » et « *aller au pays des Blancs* ». Pour Pierre, « *La technologie du Blanc, c'est du wak* » : c'est magique et c'est leur puissance. Il dote les blancs de toutes les qualités : générosité, courage, intelligence (« *Tu n'as qu'à voir, conclut-il, dans les films, les Blancs, ils sont trop forts !* »). « *Si tu n'as pas jeté derrière, tu ne vas pas prendre devant*[514]*. Celui qui est allé à l'école, c'est comme celui qui est rentré en brousse, il prend des risques pour connaître davantage et aller plus loin* » explique Pierre en gourmantché cette fois-ci au cours d'un entretien (E 133). Dès qu'il le peut, il deviendra chauffeur de camion, parlera français, enverra ses enfants à l'école… et même, si la chance lui souriait, il pourrait aller en Europe. Son interlocutrice pourrait d'ailleurs l'y aider, non ?

Ardjima et Jacques sont fortement ancrés dans leur famille et dans leur tradition. Les changements de leurs vies sont venus de la religion, du voyage et des pratiques de leurs femmes instruites. Ils mènent des vies de compromis entre des savoirs et des pratiques différentes. Pierre, lui, a été coupé très tôt de sa famille et de son village. Seul avec sa mère et sa sœur, il n'a compté que sur lui-même pour « se débrouiller ». C'est un autodidacte, dont la formation est moins due à la tradition qu'aux multiples petits métiers qu'il a exercés. Il aspire sans grandes nuances à une vie moderne, instruite… et occidentalisée.

3.3 École primaire, alphabétisation, CBN : le changement de statut au quotidien

Nous allons suivre ici le parcours de deux femmes et de deux hommes pour qui la faible scolarisation a permis de rester dans la collectivité villageoise tout en parvenant à un statut social privilégié.

3.3.1 Potiaba et Poluomo : l'école pour « sortir des problèmes »

Potiaba a, elle aussi, eu des problèmes familiaux, mais à la différence de Pierre, ce ne sont ni les muscles ni les petits travaux qui lui ont permis de « *sauver sa vie* » : c'est l'école.

[514] Si tu n'as pas abandonné certaines choses du passé, tu ne peux pas bien aborder l'avenir.

La « souffrance » de Potiaba est venue du fait que sa mère a quitté le domicile conjugal, lorsqu'elle avait deux ans : répudiation ou départ volontaire de sa mère ? Potiaba ne le sait pas. Ce qu'elle sait seulement, c'est qu'elle n'a pas connu sa mère et que tout allait bien, tant que la grand-mère qui l'a élevée était en vie. Au décès de sa grand-mère, elle est placée chez une « tante » de la famille qui la maltraite : des corvées de bois qui lui déplacent le dos, le même habit pour la journée et pour servir de couverture le soir, la responsabilité de toutes les tâches ménagères, les réveils la nuit pour aller surveiller les champs toute seule et surtout les humiliations (« *Un jour de rêve, j'ai pissé au lit. Quand le jour s'est levé, la dame me dit de lécher la partie mouillée jusqu'à faire sécher. Ça, je ne vais jamais l'oublier jusqu'à ma mort, je n'oublierais jamais cela* »)… Mais Potiaba arrive à réaliser ces épreuves et déclare : « *Avec la grâce et la volonté de Dieu, rien de grave ne m'est arrivé malgré ma pénétration de la brousse à n'importe quelle heure ou le port des ces choses si pesantes* ».

Elle remarque que certaines de ses amies ont été inscrites à l'école : elle décide d'aller s'inscrire elle aussi toute seule. A l'époque, ni frais d'inscription ni fournitures ne sont à payer ; l'école est considérée comme inintéressante : on la laisse y aller. Elle continue jusqu'à la classe de CM1, où elle attrape un ver de Guinée dans le genou ; mal soignée, elle est longtemps convalescente. Comme personne ne lui conseille de rester à l'école, elle abandonne.

Dans son épisode de vie chez sa tante, elle dit ne rien avoir appris : on lui laisse les tâches ingrates, mais on ne lui permet pas de préparer à manger par exemple. Ainsi, des apprentissages familiaux qui peuvent paraître automatiques, ne sont réservés qu'à ceux que l'on reconnaît : « *Moi, on ne m'a pas reconnue. Lorsqu'on m'a reconnue, j'avais déjà beaucoup souffert* ». C'est seulement lorsqu'elle est placée chez une seconde tante qu'elle apprend la cuisine et toutes les choses nécessaires pour réussir dans la vie… au moins en tant que bonne épouse. Elle loge aussi un moment chez le maire, qui est un membre de sa famille : il la conseille pour sa future famille, lui explique qu'elle doit se méfier des garçons… Du fait de son histoire, ces enseignements -qui peuvent sembler banals- lui on été fournis plus tardivement qu'aux autres. Elle les considère comme très importants : « *Ça me sert dans ma vie, c'est ça que j'apprend à mes enfants […] Souvent, je leur apprend par explication assise [je les fais asseoir, et je les conseille] ».* L'école quittée, elle se rapproche davantage de l'église protestante SIM. C'est là que, quelques années après, on lui propose de suivre des cours d'alphabétisation. Elle réussit facilement, grâce à ses acquis du primaire, passe le concours et devient animatrice d'alphabétisation. Sa vie change alors : elle gagne de l'argent, elle a une reconnaissance sociale. Elle rencontre même un douanier, qui l'épouse : « *Je peux*

dire que c'est grâce à mes papier et à mon français que je me suis mariée avec un douanier, sinon, ça aurait été un cultivateur ». Elle continue neuf ans à alphabétiser. Petit à petit, elle prend des responsabilités dans des groupements de femmes, jusqu'à se faire embaucher à temps partiel comme animatrice dans une ONG : elle apprend alors la gestion des prêts aux groupements villageois. Son mari décède, mais sa situation ne se détériore pas trop, malgré ses six enfants. Elle parvient même à se remarier.

Pour Potiaba, « *C'est l'école qui a fait tout ça* ». Selon elle, l'école classique lui a permis de savoir lire et écrire, même en moré ; de parler français, de pouvoir voyager, de savoir comment se comporter et de ne pas avoir peur de parler à des gens importants. Puis l'alphabétisation lui a permis de ne pas oublier ses acquis scolaires et d'avoir un travail. Grâce à l'école, elle n'a pas peur de se positionner (elle raconte, à ce sujet, des conflits dans des groupements). Elle vit dans la Gnagna et a envoyé ses enfants à l'école, en espérant qu'ils pourront trouver une bonne situation. Elle ne propose pas vraiment de réflexion sur son mode de vie et celui de ses enfants. Elle insiste surtout sur ce qui l'a « sauvée » : l'instruction.

Pour Poluomo, la conjonction de l'école classique puis de l'alphabétisation a eu un effet similaire, mais sa situation initiale était moins difficile. Elle raconte comment l'école - qui lui a permis d'acquérir un travail de coordinatrice d'alphabétisation- lui a permis, en outre, de changer son quotidien et de penser à diversifier ses activités. Elle fait successivement du tressage, du filage de coton (comme sa mère lui a appris), du tissage, des galettes, de la vente de mil germé à des dolotières… Elle parle spontanément en détail des apports de l'école au quotidien de sa vie : voyages, écriture de lettres, hygiène, gestion de son argent, programme de travail, participations aux groupements, techniques d'embouche, etc. Elle pense aussi qu'elle n'aurait pas réussi à gravir les échelons dans l'alphabétisation jusqu'à travailler dans une ONG, si elle n'avait pas été à l'école classique. Elle apprend à son mari à lire le français et instaure ainsi une relation rare entre mari et femme, où la femme « en sait davantage ». Mais elle continue à respecter les règles de la hiérarchie : « *J'ai montré à mon mari les possibilités d'alphabétisation et il m'a donné l'ordre d'y aller* ». Poluomo ne s'interroge pas plus que Potiaba sur les modes de vie : elle a eu de la chance de sortir de l'agriculture au moins en partie, cela lui suffit.

3.3.2 Atina et Foldjoari : « vivre mieux au village », le discours associatif

Atina a, lui aussi, suivi le même type de parcours (école classique, alphabétisation, concours internes dans une association…) : il est actuellement coordinateur départemental

d'alphabétisation à Tin Tua et continue à cultiver. Les apprentissages familiaux et villageois sont pour lui dépassés : « *Le savoir acquis à l'école dépasse celui que j'ai suivi avec mon père car je ne me fatigue pas [pour cultiver avec les nouvelles techniques] et je gagne sans souffrir, tu vois ! [...] Je sais ne pas gaspiller et gérer mon mil...*». Pour lui, « la tradition » évoque les fétiches et comme il est protestant et qu'il ne souhaite pas « *être un pécheur* », il ne veut pas en entendre parler. Il s'entend donc mieux avec les jeunes qu'avec les vieux du village. L'école lui a fait changer son mode de vie intime et familial. Il dit appliquer ce qu'il a vu dans les livres sur « *genre et développement* » : il restitue dans son récit exactement les mêmes exemples que ceux que nous avons vu dans les livrets (nombre de tâches selon le sexe, devoir du mari d'aider sa femme, etc.). Il est polygame[515], mais explique que, si aucune de ses femmes n'est à la maison et que sa cour est sale, il peut la balayer. Si une femme fait à manger, avec un enfant au dos, et qu'elle est fatiguée, il peut lui prendre l'enfant… Il peut même, s'il a soif et que ses femmes sont occupées, se lever et se servir à boire. On ne sait pas si Atina réalise effectivement ce qu'il dit, mais il ose en tout cas affirmer avec fierté qu'il le fait : s'il n'avait pas intériorisé le discours associatif, ce serait une honte. Mais Atina, malgré les différences qu'il manifeste vis-à-vis de « *ceux qui n'ont pas fréquenté* » l'école, reste, selon lui, proche du village : « *Comme nous n'avons pas été en ville pour voir leur manière de vivre, nous menons toujours la même vie que nos parents. Si nous disons que nous nous sommes séparés, nous avons menti* ». Après avoir raconté tous les bienfaits de savoir parler français[516], il déclare également : « *C'est le gourmantché maintenant que je maîtrise le mieux*

---

[515] Il est protestant et polygame. Il arrive régulièrement dans la Gnagna que des chrétiens soient polygames : soit un homme polygame se convertit et alors les autorités religieuses ne jugent pas bon qu'il répudie certaines femmes ; soit un chrétien monogame prend une autre femme et c'est alors caché (parfois c'est toléré ; parfois, on demande à l'homme de ne plus communier).

[516] Il raconte par exemple qu'à une époque, il est parti de la Gnagna immigrer au Niger avec quelques amis… à pied : « En route, c'est moi qui ne pouvais pas bien marcher et à chaque fois ils étaient obligés de m'attendre. Les camarades me disaient que moi, je serai écrasé par les camions transafricains, que je ne valais rien. Mais quand on a dépassé la frontière, on a laissé tomber notre gourmantché, le peulh également : la langue parlée était le jerma, le haoussa et le français. Mais parmi ces langues, j'étais le seul à être à mesure de parler le français. Donc, j'étais mis devant et les autres me suivaient. Sur la route, on a croisé des policiers qui ressemblaient à des militaires. J'entends les autres murmurer : « nous sommes foutus, nous sommes cuits ». Ils ont fini par me dire à haute voix "Atina, Atina prend le devant vite, vite. Si les policiers demandent quelque chose, tu leur réponds". […] Bien sûr, on a essayé de les dévier par un autre chemin… C'était impraticable. Alors, nous avons attendu seulement. Effrayés, nous nous bloquions. J'étais le plus court et le moins fort… Un des policiers demande : "D'où venez-vous ? ". Je répond "de Haute-Volta" – "de Haute-Volta jusqu'ici ? " Je réponds de nouveau oui. – "D'accord mais quand allez-vous repartir ? - Non on ne repart plus. On est venu pour chercher de l'argent ! ". Les policiers éclatent de rire. Les camarades qui sont derrière moi voient que la situation ne va pas s'envenimer et se mettent à rire avec les policiers. "- Mais pourquoi vous êtes comme ça ? " demande un policier. Moi, je réponds que j'ai faim. Ils continuent dans les rires et enlèvent sept longues miches de pain pour moi. Je le remercie. Ensuite, mes compagnons me cherchent pour avoir du pain. Ils me disent : "Ahhh vous qui êtes allés à l'école !!" Que dirais-je ? C'est l'école qui m'a aidé à s'exprimer le français. Quand on est arrivé en ville, on voulait un employé qui comprenait le français. Donc, je trouvais facilement sans faire une semaine en quête

aujourd'hui ». Il explique qu'il continue à chanter dans les regroupements au village : pour certains, c'est honteux, mais pour lui cela permet de s'amuser, de rester ensemble, de créer des liens... Il se voit dans l'avenir gravir encore des échelons dans Tin Tua et mettre ses enfants dans les CBN1 : « *pour qu'ils deviennent, au moins, de grands agriculteurs* ». Atina utilise beaucoup le vocabulaire associatif. Il semble à l'aise dans sa vie au village et ne se pose pas trop de questions.

Le parcours de Foldjoari est un peu différent : après avoir fait 5 ans d'alphabétisation, il a été dans un centre *Banma Nuara 2* pour jeunes. Cela a changé sa vie, car il est devenu formateur en gourmantché en CBN2 : « *Si ce n'est pas Tin tua, moi je devais être berger, car j'ai quitté ce gardiennage pour rentrer à Tin tua. Ça m'a donné la lumière. Ça m'a donné une richesse en soi. Aujourd'hui, je suis sur une moto, j'ai une belle maison et dans ma démarche aussi, c'est bien. Je ne voyais pas que les bœufs que je gardais, je pouvais les vendre pour payer une moto. Donc, Tin tua m'a fait rentrer dans la richesse. Encore, ça m'a appris et j'ai connu la démarche de la vie. Je pourrai marcher au milieu des gens avec un cœur dur. Ce que j'ai vu là-bas est énorme. Même dans la culture, car nous sommes toujours des cultivateurs, quand on a suivi Tin tua, la manière donc nous allons cultiver dans nos champs, comparativement à ceux qui n'ont pas fréquenté, à la récolte, ça ne sera pas la même chose […] Dans notre famille, si tu ne fréquentes pas, tu peux faire deux activités ou même trois : le premier travail qu'on connaît [cultivateur], berger ou encore fossoyeur parce que notre coutume fait ça* » (E 93). Sa femme a également été dans un CBN2, et il a mis ses enfants dans un CBN1. Tout comme Atina, il valorise ces écoles bilingues, non pour leur respect des valeurs du milieu, mais pour leur côté pratique et le réseau associatif qu'elles offrent. La référence reste pour lui l'école classique : « *Si tu rentres dans un CBN durant quatre ans et que tu sors marcher, on va te confondre avec celui qui a débuté avec l'État [l'école classique] il y a quinze ans : on va te confondre car ton comportement sera aussi le comportement d'un élève ».* Pour Foldjoari, les CBN permettent, aussi bien que les autres écoles, de se distinguer des autres mais permettent en même temps de rester respectés et insérés dans le village : « *Tin tua veut que la différence ne soit pas seulement entre nous et nos parents mais avec tous ceux qui n'ont pas fait l'école […] Pour cela, il y a des services techniques qui viennent parler en classe […] mais les autres voient que tu es respectueux car ce que tu dis est vrai et utile ».* Pour Foldjoari, l'école permet de vivre mieux, c'est l'essentiel.

---

d'emploi. Les autres sont allés en brousse pour le maraîchage. Quand je vais leur rendre visite, je leur paye des cigarettes. Quand ils ont compris un à un le Jerma, je les ai ramenés en ville pour qu'ils travaillent là-bas ».

Pour Potiaba, Poluomo, Atina et Foldjoari, l'école a permis de changer de statut concrètement et vis-à-vis des autres. Cela se ressent dans leur quotidien. Ils laissent certaines pratiques pour en adopter d'autres et développent le discours associatif sur l'école. Ils ne parlent que peu des acquis dus à leur famille ou au village et les dénigrent parfois. Malgré ces propos, ils restent vivre dans la province, bien insérés localement : ils sont de la province et continuent à perpétuer des modes de pensées proches de ceux des cultivateurs. Mais comme ils sont convertis aux religions monothéistes, qu'ils sont imprégnés de la culture associative (telle qu'elle est développée localement) et surtout qu'ils ont de l'argent, les autres les appellent déjà les « Blancs ». C'est ainsi qu'on appelle aussi la plupart des personnes qui ont fait des études plus longues qu'eux. Mais il semblerait que ceux qui ont fait des études plus longues se sentent davantage dans des dilemmes et des choix de vie délicats et qu'ils proposent également davantage de réflexions sur les modes de vie africains et occidentaux… à l'instar de ceux qui à l'autre extrémité n'ont pas du tout été à l'école et ont développé fortement un mode de penser différent. Entre les deux, ceux que nous venons de voir et qui ont suivi un peu l'école reproduisent essentiellement les discours scolaires et associatifs ; ce n'est pas toujours le cas de ceux qui l'ont fréquenté davantage ou pas du tout.

3.4 École primaire, collège, lycée : des conflits exacerbés ?

Nous verrons ici le parcours de deux anciens lycéens qui semblent s'accommoder du fait de rester vivre au village ; puis celui d'une femme qui –tout en restant dans la province- s'est nettement détachée des modèles coutumiers ; et enfin, ceux de deux hommes dont l'origine princière marque indubitablement la trajectoire.

3.4.1 Marc et Armand. Échec ou petit succès : être instruit au village

Le père de Marc est infirme. Pour se rapprocher de la mission catholique et bénéficier de son soutien, il se convertit. Marc reçoit un prénom chrétien[517] et grandit sous l'influence de la mission. Marc apprend à cultiver en famille : il vit non loin de sa grand-mère, faiseuse de pluie. Un père blanc le prend sous sa protection et l'inscrit à l'école : le projet est qu'il devienne abbé. Il obtient son BEPC, mais il n'y a pas de bourse cette année-là pour le séminaire : il part travailler à Niamey, puis revient dans la Gnagna, où un lycée s'est ouvert.

---

[517] Son oncle lui donne tout de même aussi un nom gourmantché : *móànì ardjima*, « vendredi rouge », car il est né un vendredi d'un accouchement difficile.

Avec l'argent gagné à Niamey, il y fréquente l'école jusqu'en première. Puis faute de moyens, abandonne l'école pour tenter sa chance dans un projet de développement, qui a ouvert près de chez lui. Il ne parvient pas à y rentrer, mais arrive à collaborer ponctuellement avec le Ministère de l'environnement, pour un projet de préservation de la faune aquatique et de soutien aux pêcheurs dans la zone d'un barrage de la Gnagna. Il s'installe près du barrage. Il passe chaque année les concours de la fonction publique… depuis huit ans ; il tente ainsi sa chance, tant au niveau Terminale que BEPC, en vain.

Certains le critiquent et disent qu'il n'est bon à rien. Lui, fait des petits métiers pour survivre et continue à passer les concours inlassablement. Il apprend ainsi la mécanique vélo, avec un vieux devenu aveugle : il travaille pour lui, apprend le métier et reçoit une partie des petits bénéfices. Le village, près du barrage où il est installé, est situé sur la piste principale de la province, près d'un radier[518] dangereux en hivernage. Un jour, il sauve un motocycliste en train de se faire emporter par le courant et l'aide à réparer sa moto. Pour le remercier, le motocycliste lui propose de venir apprendre la mécanique dans son atelier : « *Comme j'avais fait avec l'école, j'ai appris très vite : au bout de trois mois, je pouvais démonter une moto L2, dépanner et remonter tout seul […] L'apprentissage est différent : à l'atelier, tu ne dois pas poser de questions, tu dois observer seulement, car il y a trop de clients et il ne faut pas déconcentrer celui qui répare. Tu dois comprendre par toi-même. Tu peux poser les questions à la fin si tu n'as pas trouvé toutes les réponses. A l'école au contraire, tu dois poser les questions pendant le cours, après le maître n'est plus là […] Mais j'ai appris vite parce que tout était logique*». Marc vit aujourd'hui de son travail de réparateur de vélos et de motos, du mil qu'il plante et de la vente de poissons du barrage.

Son rêve, c'est de devenir infirmier et de travailler dans une région où il connaît les gens : « *Les gens se confient mieux et tu peux bien les soigner* ». Mais les concours sont durs… « *Moi, si je n'arrive pas à soigner, je vais au moins soigner mes pièces mécaniques* » déclare-t-il avec humour. Il se sent à l'aise dans le village où il est. Il fréquente beaucoup les boutiquiers : « *Avec eux, la vie est simple* ». Il dit ne pas se sentir décalé du fait qu'il ait fait de longues études : « *Les gens du milieu, il faut au contraire avoir fait des études pour les comprendre, pour pouvoir vivre avec eux justement […] L'école enseigne qu'il faut accepter ton prochain d'abord : pour savoir ce qu'il va dire, il faut l'accepter d'abord* ». Pour Marc,

---

[518] Le radier est un massif de maçonnerie, sur lequel on établit généralement les fondations des écluses ou d'un pont. Dans la Gnagna, ce massif de maçonnerie n'est pas complété par une autre construction : il sert de passage à niveau pour traverser les fleuves en saison des pluies. Si l'eau est trop haute, seuls les 4X4 équipés de moteurs anti-immersion peuvent y passer : les autres véhicules doivent attendre la décrue, ou risquer de se faire emporter par le courant.

l'école amène du recul, de la tolérance. Il dit ne savoir plus grand-chose de la tradition : quelques plantes médicinales, quelques histoires de famille qu'il n'a pas oubliées… « *La tradition, le père blanc m'avait dit "Pour [devenir] abbé, il faut laisser tomber la tradition, il ne faut pas savoir cela"*». Marc est ami d'un vieux géomancien, à qui il va rendre visite régulièrement, mais il refuse d'apprendre à taper le sable : « *C'est une science occulte, elle n'est pas précise […] et puis, c'est difficile* ». Il préfère résoudre ses problèmes « *avec sa conscience* » : « *Je crois que tout problème a une solution et qu'elle se trouve dans la conscience de l'homme. Il faut accepter le problème d'abord, l'analyser et voir comment il faut surmonter ça. Je crois que c'est la meilleure solution. Et si on ne peut faire face à ce problème seul, il faut faire appel à des gens qui puissent négocier et enrayer ce problème. Avec tous les amis qui me fréquentent qui sont géomanciens, j'aurais pu dire "bon, j'échoue aux concours, il faut voir comment faire pour être admis aux concours". Mais contrairement à certains, je ne le fais pas* ».

La manière dont les personnes résolvent les problèmes qu'ils vivent est souvent révélatrice de l'usage qu'ils peuvent faire des différents savoirs appris. C'est en situation de crise que ressortent les façons de penser. Nous avons vu que certains -comme Ardjima- préfèrent ne pas se convertir et pensent pouvoir mieux surmonter les crises avec ce qu'ils connaissent déjà. D'autres -comme une commerçante nigérienne qui a grandi dans la Gnagna et qui a fait de longues études (Baccalauréat)- consultent chaque semaine un géomancien pour voir comment vont leurs affaires. Marc, lui, préfère s'en sortir avec sa raison et ses relations. Selon lui, la vie traditionnelle avait des aspects positifs car elle rapprochait les gens et enseignait le respect. Mais il n'y avait pas d'écriture, les techniques étaient archaïques et les relations étaient parfois violentes (wak) : « *Si on se tenait au respect seulement de ce que les ancêtres disent, ce serait une dictature !* ». Marc déclare : « *On nous a apporté une civilisation, c'est-à-dire que vous nous avez apporté des connaissances d'abord […] On ne savait pas écrire […] Maintenant, on écrit en gourmantché : c'est à travers l'alphabet français que l'on écrit le gourmantché […] C'est l'écriture d'abord la civilisation. Un peuple n'a pas l'écriture, comment va-t-il évoluer ?* ». La vie moderne est donc mieux, selon Marc, bien qu'il ne faille pas dévier : « *Il y en a qui se prennent pour plus européens que les Européens qui nous ont civilisés*[519]*. Ils mènent une vie plus difficile que ceux qui nous ont amené cette vie-là. C'est le mauvais côté. Quelle que soit ta place sociale dans le modernisme, on ne peut pas oublier son frère, qui est comme soi […] L'avancée*

[519] Ici, au sens d'apporter des connaissances comme l'écriture.

technologique en matière de santé, d'enseignement et autre, c'est le côté positif. Maintenant, le côté négatif est négligeable parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui se croient au-dessus de tous ».

Marc n'a pas encore assez d'argent pour se marier ; mais souhaite le faire bientôt avec une fille instruite. Une fille qui a fait l'école va, en effet, le considérer « *Parce qu'elle sait que c'est dur. Les autres croient que si tu as fait l'école sans trouver un travail, c'est parce que tu es un bon-à-rien, un voyou ».* Une fille instruite peut aussi parler avec les amis fonctionnaires. Marc veut trois enfants « *pas plus* » : après l'école classique et le CEP, il les enverra dans des études techniques, où ils apprendront un métier comme la maçonnerie ou la mécanique. Marc a été marqué par le milieu catholique et scolaire, mais il souhaite vivre avec les autres. La vie traditionnelle est révolue pour lui, mais il ne critique pas ceux qui la vivent encore et n'aspire pas (ou plus ?) à une vie totalement coupée de la campagne.

Armand, après avoir échoué au Baccalauréat, a, lui aussi, tenté pendant huit ans les concours de la fonction publique. A la différence de Marc, il a fini par réussir le concours d'instituteur et a été affecté dans un village de la Gnagna. Il n'apprécie pas son métier. Certes, il aime beaucoup les enfants : « *Quand je sors de la classe, ils peuvent même me suivre comme si j'étais leur papa. Le soir comme je suis seul, ils viennent me voir, les gens du village aussi* ». Mais son salaire est trop bas et la considération du métier est également trop faible. Il voudrait passer d'autres concours pour évoluer, devenir inspecteur par exemple, mais ce sera long et difficile. Il veut rester dans la province : c'est à côté du village, il y a les amis et on n'y dépense pas trop d'argent… en ville, on souffre. Durant les vacances, Armand continue à travailler au champ de ses parents : il est instituteur depuis seulement un an et poursuit ses habitudes de lycéen. Dans son village natal, il cherche à sensibiliser les gens à la scolarisation et à différents thèmes comme le SIDA. Mais ce n'est pas évident : « *Quand tu leur parles de ça, ils te prennent pour un enfant. Ils disent "Bon voilà un enfant qui prononce ce genre de choses [qui parle de sujets honteux]"* ». Il n'a visiblement pas acquis suffisamment d'influence pour parler des sujets tabous sans être décrié. En revanche, ses camarades -qui sont au chômage après avoir fait le lycée comme lui- comptent beaucoup sur son soutien, pour les aider à monter une association où ils auraient du travail : pourquoi pas sur le SIDA par exemple ? Armand retrace le discours qu'on lui a appris à l'école sur l'amélioration de la vie.

3.4.2 Jeanne : la coutume perçue comme un « monde clos »

Jeanne a, elle aussi, fait des études jusqu'en terminale, mais elle est tombée enceinte et a été obligée d'abandonner. Elle est née en ville, à Fada. Sa vie jusqu'en terminale ressemble un peu à celle de Potiaba, qui n'a pas connu sa mère. Jeanne a connu sa mère, mais elle est issue d'une union marginale au foyer de son père. Elle a ainsi toujours vécu entre la concession paternelle polygame, aussi violente envers elle qu'on puisse l'imaginer (surtravail, violences physiques, accusations mensongères, discriminations, humiliations) et la maison de sa mère, commerçante célibataire, souvent absente : « *Quand ça chauffait d'un côté trop, j'allais de l'autre* ». Son père est enseignant, mais la discrimine par rapport à ses autres enfants : elle doit dormir par terre et se débrouiller toute seule pour ses cahiers, c'est l'humiliation. Mais elle parvient jusqu'en terminale : « *Il fallait que je réussisse, c'était la seule solution pour moi* ». Lorsqu'elle tombe enceinte, elle est mise à la rue : aucune des deux parties ne veut d'elle et personne ne veut accepter non plus la proposition de mariage que fait le futur jeune papa. Jeanne se débrouille seule, comme elle peut, en vendant des beignets. Sa grand-mère maternelle la recueille, peu avant l'accouchement. Elle reste chez elle pendant deux ans encore, en exerçant de petits métiers : « *Par exemple, j'avais appris à tricoter avec les rayons d'une vieille roue de vélo, en récupérant les chutes de fil de mes marâtres et en les regardant faire… Comme je savais tricoter, j'ai vendu des tricots […] Mais quand Monique [sa fille] était petite, ce n'était pas facile, même pour trouver à manger* ».

Elle passe des concours et des tests et parvient à être prise dans une ONG intervenant dans la Gnagna. Elle travaille maintenant, depuis plus de dix ans, dans des ONG de la Gnagna et a obtenu des postes de plus en plus intéressants. Elle est désormais reconnue et respectée : même son père et ses marâtres ont renoué contact avec elle. Elle a accepté de reprendre les relations, mais pour que sa fille ne vive pas les mêmes souffrances, elle attend qu'elle ait le CEP, avant de l'envoyer vivre quelque temps avec son père : « *Comme ça, elle pourra se défendre* ». Sa fille, elle l'a mise à l'école à quatre ans : l'enfant était « *éveillée* » et il n'y avait personne pour la garder pendant qu'elle partait travailler. L'enfant est aujourd'hui dans une école privée catholique, où tous les fonctionnaires de la province qui le peuvent envoient leurs enfants. Comme toutes les personnes qui ont connu des situations familiales de souffrance (Potiaba, Pierre…), Jeanne n'a pas pu apprendre beaucoup les savoirs coutumiers et elle s'en méfie : « *La culture, c'est bien, mais moi je ne la connais pas ma culture, alors je ne peux pas apprendre ça à Monique… et puis, il y a des choses que je connais et que je n'accepte pas : comme le mariage forcé par exemple […] La culture [traditionnelle], c'est un*

monde clos. Si tu te lèves pour aller voir ailleurs, tu vas voir que quelque chose, qui n'est pas tabou chez toi, l'est chez l'autre. Donc, tu vas toujours être en train de dire : "Chez moi, c'est comme ci ; chez moi, c'est comme ça". Tandis que si tu as appris quelque chose de général, partout où tu vas, tu t'adaptes – Mais cette culture générale, est-ce qu'elle n'est pas plus occidentale que générale [universelle] parfois ? – Oui, mais ça ne gène pas ».

3.4.3 Ibrahim et Moussa. Chefferie et instruction : vers un monde nouveau ?

Ibrahim et Moussa -à la différence de Marc, Armand ou Jeanne- ont, eux, reçu une très forte éducation traditionnelle : tous deux issus de la branche directe d'une grande famille princière de la Gnagna, ils ont été éduqués dans les coutumes et dans la culture de la chefferie. Ibrahim est encore jeune (dix-sept ans) et fréquente la classe de troisième. Moussa approche de la quarantaine et travaille dans une ONG à Ouagadougou, après avoir fréquenté l'école jusqu'en terminale, puis travaillé une quinzaine d'année dans une ONG dans la Gnagna. La différence entre leurs façons d'appréhender les dilemmes entre plusieurs modèles est en partie liée à leur différence d'âge. Mais tous les deux semblent assez déchirés, entre deux modes de vie et de pensée.

Au lieu de commencer à raconter sa vie, Ibrahim raconte l'histoire de son grand-père, chef toujours vivant. Avec force détails et anecdotes, il en réalise une longue hagiographie, qui mêle légitimité clanique, pouvoirs surnaturels[520] et mythe de l'homme généreux. Lorsque Ibrahim en arrive à parler de lui-même, il explique cependant qu'il n'aurait pas envie de reprendre la chefferie : « *C'est trop compliqué… c'est dangereux* ». Il explique aussi que sa famille est musulmane animiste (ils pratiquent les deux rituels), mais que, lui, s'est converti au christianisme : « *Nous, on a été inscrits à l'école. Comme on peut lire la Bible, nous croyons en Jésus* ». Mais, comme il est issu d'une famille de chefs, il doit suivre les rites animistes liés au pouvoir : « *Je suis les deux. Je fais l'animisme avec mes papas. Et le jour du dimanche, je m'en vais aussi à l'église souvent…* ». L'école est très importante pour lui, il lui associe une série de possibilités hétéroclites : elle permet de laisser la daba (cesser de cultiver), de parler d'autres continents, de téléphoner, de faire du foot, d'avoir un robinet d'eau… bref de se distinguer « *des gens de la rue, quoi, c'est-à-dire des villageois* ». Plus tard, il sera fonctionnaire et s'occupera des affaires publiques. Il fera aussi de la politique, mais seulement quand il sera vieux : « *Je veux m'occuper des affaires publiques pour que*

520 Par exemple : « *C'est lui qui s'occupe de tous les génies d'ici, parce qu'il a été intronisé par le chef de Fada. Donc, les Buru et tout ça, il est reconnu par eux […] C'est ainsi qu'il a le pouvoir* ».

jamais l'homme ne soit bête comme l'animal. Parce que c'est arrivé de vous, les Blancs, que l'Africain ne soit plus comme ça. Avant, il était bête, il, il, il… il ne connaissait rien ! – Tu crois que c'est vrai ça ? – Bien sûr, il ne connaissait rien. Il ne connaissait même pas les habits ! ... ». Ibrahim développe longuement ce point de vue (voir annexe 30) en confondant les époques (préhistoire, colonisation, etc.) et les sources (livres d'histoire, récit des vieux du village…). Cette partie de son propos semble trancher avec le récit laudateur qu'il a fait de la chefferie traditionnelle. Dans un entretien[521], Ibrahim précise qu'il faut trier les éléments de la tradition qui lui conviennent, sans fuir la tradition : « *Moi, ce que j'aimerais, c'est que nous chers africains recevions la modernité tout en conservant aussi la tradition. Tu vois les gens d'aujourd'hui. Qui se lancent à l'église, bon ils fuient la tradition. Alors que le Blanc lui-même ne s'engage pas coûte que coûte [...] Il faut croire au mystérieux. Sans la tradition, la modernité n'est rien, puisqu'à la fin, tu meures [...] Tu crois avoir le bonheur alors que tu vas mourir [...] Il faut croire le Blanc car c'est lui qui nous nourrit[522]. Il nous nourrit, il fait tout. Il faut le croire, mais il ne faut pas fuir la tradition. Elle est la source d'origine, c'est d'où tu viens ».*

Moussa, lui, ne croit pas « *au mystérieux* » (au magique), ou en tous cas, le moins possible. C'est le mystérieux qui est la cause d'un de ses plus grands dilemmes, comme le révèle sa vie aujourd'hui. Mais suivons d'abord son histoire depuis le début. Moussa est le seul fils direct du Chef encore en vie, il est éduqué dans la cour royale. On lui enseignera petit à petit, en fonction de son âge, à se taire, à examiner… puis à se positionner : comment se faire un nom ; comment jouer avec l'information et sa rétention, etc. En particulier, il apprend comment créer et gérer un réseau : trouver l'équilibre entre les réseaux, être reconnu et influent à la cour de Fada, anticiper des alliances, détecter les problèmes, etc. On lui apprend tout cela, en raison de sa position de naissance mais aussi de son caractère : « *Généralement les vieux ne vont pas appeler un enfant : "Hé, viens, je vais t'enseigner quelque chose". Mais si tu es un enfant intelligent et sage, quand tu les vois assis [les vieux], tu peux t'approcher : le vieux va commencer à te parler et si tu lui poses des questions, il te répond* ». Enfant, il garde les troupeaux de la famille avec les peulh.

Puis il est inscrit à l'école par son père : Moussa a une maladie et son père sait que c'est par l'école qu'il pourra réussir et non par des travaux physiquement difficiles. Moussa comprend qu'à l'école, pour les autres, il n'est pas fils de chef, mais fils de paysan : « *A*

---

[521] Réalisé cette fois par un enquêteur gourmantché, pour laisser la possibilité à Ibrahim d'exprimer peut-être un autre point de vue (E 131).
[522] Au sens propre -importation des produits- et au sens figuré.

l'école, je sentais que l'on n'était pas pareils… parce qu'il y avait des enfants de fonctionnaires. Même nos habits étaient différents... Pour pouvoir me comparer, la seule façon de faire, c'était de bosser […] Je me sentais paysan avant de me sentir fils de chef, parce qu'il y avait une autre catégorie sociale supérieure : ici, c'était les fonctionnaires ». Il travaille ainsi beaucoup pour réussir et obtient toujours une des trois premières places. A douze ans, il est circoncis. Mais comme il fréquente l'école et ne peut s'absenter trop longtemps, il ne va pas dans les camps de circoncision : il est envoyé à l'hôpital. Il parvient ainsi jusqu'en terminale, où sa maladie l'empêche, à deux reprises, de passer le baccalauréat. Dépité, il part à Ouagadougou chez un ami qui a, lui, réussi à entrer à l'université.

Là-bas, il renforce sa formation et son militantisme politique : Sankara vient de prendre le pouvoir et le jeune Moussa a suivi depuis la Gnagna avec passion l'ascension du capitaine. Il s'engage dans les réseaux militants sankaristes, ainsi que dans les mouvements de défense des droits de l'homme, notamment au travers du Mouvement burkinabè des droits de l'homme et des peuples (MBDH). Aujourd'hui encore, il continue à militer dans ces deux courants. Il lit beaucoup : tout ce qui passe à sa portée, mais de préférence des livres politiques (Marx, Che Guevara, Arafat, divers courants) et des ouvrages de sociologie. Ces ouvrages, associés à la formation qu'il continue de recevoir en famille sur les rouages politiques de la chefferie, lui forgent une solide habitude d'analyse critique. Après avoir travaillé quelques mois dans une entreprise, il est embauché dans une ONG intervenant dans la Gnagna. Il retourne dans la province et y sert une quinzaine d'années.

Il est formé par l'ONG dans différents domaines : développement local, santé publique, animation de groupe, gestion de projet, etc. Il apprend aussi à travailler avec des Blancs et à comprendre d'autres cultures : « *Dans notre militantisme révolutionnaire primaire, on était convaincus que le français, c'était celui qui nous voulait du mal […] La façon dont on a travaillé [dans l'ONG], nous a révélé que c'était des gens comme nous, qui avaient leurs défauts et leurs qualités individuelles en plus de leur culture* ». Le travail en ONG relativise aussi à ses yeux l'approche révolutionnaire du changement social : à l'époque, dans leur fougue de jeunes sankaristes, ils ne retenaient des discours du capitaine que la lutte contre l'impérialisme et le changement radical. Petit à petit, il analyse aussi les causes internes des difficultés de son pays et la nécessité d'un travail au quotidien : « *La lutte ne doit pas être portée que sur l'impérialisme. Il y a des forces internes partout qu'il faut combattre : il faut d'abord résoudre la question interne avant de s'attaquer à l'autre […] Ça a changé ma façon de voir. Parce qu'ils [les Blancs] ont un mode de travail différent, une façon de s'adonner à la tâche différente aussi : par exemple, ils précisent toujours dans le temps et ils*

ne reportent pas ce qui peut se faire maintenant […] C'était aussi une force de Sankara ça : quand il disait quelque chose, il le faisait tout de suite ».

Moussa arrive ainsi à concilier sa position sankariste et son travail dans une ONG avec des Blancs. Il concilie aussi ses convictions révolutionnaires avec la religion protestante, qu'il a adoptée comme beaucoup de jeunes au cours de sa scolarisation. Sa religion tranche à la fois avec l'idéologie révolutionnaire et avec les pratiques coutumières : « *C'est une vie culturelle différente* ». Les gens de la cour royale consultent des géomanciens à son propos, mais lui déclare : « *Ça ne m'intéresse pas […] Il y a tellement de choses auxquelles il faut obéir [interdits de chefferie] que tu te mets dans une sphère spirituelle très compliquée […] Tu n'es pas sûr de pouvoir toujours respecter tout ça. Moi je le leur ai dit […] Tu es toujours sous le joug de la répression spirituelle […] Et puis, tu es suspicieux. Ça te rend la vie impossible* ». Enfin, Moussa concilie aussi et surtout l'aspiration révolutionnaire avec son attachement familial et son estime de la chefferie : « *L'école ne peut pas effacer un conditionnement psychologique en tant que prince* ». Conscient de cette contradiction, il l'assume pourtant et fait de longs débats avec ses amis sur le sujet. Moussa appartient ainsi à différents univers culturels, qu'il développe tous fortement : chefferie, sankarisme, milieu associatif international, protestantisme… Il en souligne lui-même les contradictions. Il analyse les façons dont il cherche à concilier ces influences, qui toutes sont pour lui précieuses.

Cet équilibre syncrétique devient cependant parfois précaire. Moussa tombe amoureux d'une fille de la région. La famille apprend leur relation et s'oppose fermement au mariage : la fille est issue d'une famille considérée comme sorcière. Un futur chef potentiel[523] ne peut épouser une sorcière : « *C'est sa grand-mère paternelle [qui a été décrétée sorcière]. Elle était issue d'une famille polygame et de toutes les femmes, c'est elle qui s'en sortait le mieux. Et tu sais les gens ici, ils n'aiment pas que les autres réussissent. Elle avait beaucoup de moutons […] Comme sa grand-mère était sorcière, elle aussi est considérée comme sorcière. Puisqu'on dit que les sorciers bouffent leurs enfants et que s'ils les bouffent pas, c'est qu'eux aussi, ce sont des sorciers. Tu sais à Ouagadougou derrière l'hôtel Ricardo, il y a une maison qui accueille les vieilles femmes qu'on a accusées de sorcellerie et si tu observes, ce sont des femmes qui n'ont pas eu d'enfants ou dont les enfants sont morts ou dont le mari est mort. Au village, on les fouette avec des buissons épineux et on leur jette des pierres pour qu'elles partent du village. Généralement, ce sont des femmes que l'on traite comme ça ; rarement des hommes ».* Les puissants ne sont pas accusés de sorcellerie : on dit d'eux qu'ils sont forts,

[523] Son père place depuis longtemps des espoirs en lui, bien qu'il ne veuille pas devenir chef… en tout cas « *pas pour le moment* ».

qu'ils ont du wak. Mais les faibles, ou ceux qui connaissent une petite ascension, non contrôlée par le groupe, sont en revanche les proies privilégiées des accusations de sorcellerie. Cette accusation rejaillit sur toute la famille et constitue un cercle vicieux. Moussa explique par exemple, que son amoureuse a une sœur « *qui est mariée à un fonctionnaire. Elle est tombée en grossesse mais un scorpion l'a piquée, on a été obligé de lui faire une césarienne. L'enfant est mort. Ça, ça n'a pas arrangé mon affaire. La famille du fonctionnaire en a profité [pour l'accuser de malédiction] et le forestier a laissé la fille* ».

Moussa accepte, dans un premier temps, de ne pas se marier : pour prendre cette décision, « *Je n'ai fait appel ni à mon intellect, ni à ma culture [familiale], mais à mon affection* ». Il sait que s'il épouse la fille, il risque de ne plus avoir le droit de revenir en famille et donc de voir sa mère qu'il adore. Mais le temps passe et Moussa, qui essaie d'oublier la fille, n'y parvient pas. Au bout de quelque temps, la fille est enceinte. Cela ne fait pas changer sa famille d'avis. Tous tremblent de la réaction du père, car à d'autres reprises, en cas de délit grave, le père s'était déjà montré impitoyable envers le déviant de la famille : « *Ils pensaient qu'il allait me bannir. Mon papa a dit : "Il ne faut pas que pour un individu toute la lignée soit gâtée. Je n'ai pas vécu jusqu'à maintenant pour voir ça. Je l'aime bien mais c'est comme ça"* ». Dans les familles princières encore moins qu'ailleurs, il est envisageable que l'individu déroge aux règles coutumières, car cela peut mettre en péril la puissance du groupe familial, régnant ou aspirant à régner.

Moussa continue : « *Les gens m'ont parlé. Ils m'ont tous dit de laisser [la fille et éventuellement l'enfant]. Même mon oncle, qui est chercheur en microbiologie et qui revient du Japon ; même mes amis proches... Ils ne sont pas de mon côté ; tous, ils disent que bon, il vaut mieux laisser. Ils doutent. [...] Ils ne peuvent pas s'en empêcher [d'avoir malgré tout peur des sorcières]. Et moi, je n'ai pas le choix. Si je me marie avec elle, ils vont me rejeter, moi et l'enfant. Et s'il arrive quoi que ce soit, ils ne vont pas m'aider, ils vont me laisser. Enfin, dans le meilleur des cas, ils vont me laisser... Car sinon, ils peuvent aussi dire que c'est de ma faute et m'enfoncer. Pour l'intérêt même de l'enfant, il ne faut pas que je marie la fille. Parce que c'est la fille qu'ils rejettent, pas l'enfant. Ou alors, il faudrait que je parte loin, vivre ailleurs, mais ça, je ne le veux pas. Je ne peux pas me couper de toute la famille comme ça ».* Quel que soit le niveau de revenu de la personne, la vie est tellement aléatoire que nul ne peut dire qu'il n'aura pas un jour besoin du soutien de son clan. À cela s'ajoutent les relations affectives et la reconnaissance qu'il a pour les siens. Le problème reste donc, pour le moment, en suspens. Il sera difficile à résoudre définitivement, surtout *« Si un jour l'enfant veut la chefferie : les gens seront là pour lui rappeler tout ça ».* Son père le lui

avait dit : « *Parce que je t'ai mis au monde, je ne veux pas que tu te retrouves dans cette situation ».* Moussa explique en outre : *« De son vivant, cela ne pose pas de problèmes. Mais après, je peux avoir à faire face à tout le monde. Tous mes frères vont se retourner contre moi. C'est toujours comme ça dans les familles princières : il n'y a pas d'amis car le pouvoir est là* ». Moussa ne croit pas à la sorcellerie et l'a prouvé concrètement, en ne craignant pas de faire un enfant avec une fille désignée comme sorcière[524].

C'est cette incroyance qui l'a finalement le plus séparé de sa famille. Mais il reste à l'écoute de différentes formes de pensée. De lui-même, il dit : « *Je raisonne proprement, je raisonne hors de moi, je raisonne en tant que tel* ». Mais il peut estimer également ceux qui, dans la tradition, atteignent d'autres modes de savoir. Il parle par exemple en ces termes d'un homme réputé pour pressentir l'avenir dans ses rêves : « *Il a des réflexions très pertinentes […] Il est disponible, il est très fort* ». Moussa reconnaît sa différence : « *L'école, les Blancs […] ça fait que j'ai quand même un écart comportemental par rapport à certaines normes de mon milieu et une autre façon de voir. Même si cela génère des conflits avec mes propres origines, l'école a été positive pour moi […] C'est surtout… ma relation magique avec le monde : je n'y crois pas à la sorcellerie […] Je crois au monde spirituel, la force ça existe, etc. mais pas la sorcellerie* ». L'école l'a aussi ouvert à la notion d'égalité : « *Par exemple, je peux émettre des réserves sur mes origines princières. Le fait que je puisse penser même un seul instant que l'on puisse être égaux, cela vient de l'école. Si je n'avais pas été à l'école, cela aurait été impensable que tu me dises : "Un Tindano est pareil qu'un Lankoandé". Je t'aurais dit "Tu délires ou quoi ?! "* ».

L'école apprend également selon Moussa à développer la réflexion : « *A l'école du Blanc, on t'apprend à réfléchir, c'est-à-dire que tout n'est jamais totalement acquis, rien n'est définitif, tout est à relativiser. Bien que ça on le forge aussi dans la culture… on peut forger ça, la réflexion* ». Mais l'école permet de se poser des questions sur le fonctionnement de sa propre société : « *Tu vois, même dans les familles, on se base sur des alliances, des intérêts, des compromis, des attentes de bénéfices. Je prends un exemple : tu es dans une famille, tu meurs, tu laisses tes enfants. Automatiquement, il y aura des gens qui vont s'occuper d'eux. Mais en fait, ils s'occupent d'eux pour deux raisons. Soit, quelqu'un veut épouser leur maman. Soit il pense : "Il faut que bien je m'occupe des enfants de quelqu'un d'autre. Pour qu'en retour, si je meurs, Dieu fasse en sorte que quelqu'un s'occupera de mes*

---

524 Beaucoup de fonctionnaires y croient ou feignent d'y croire lorsque cela les arrange. C'est ce que montre l'histoire de cette femme, ancienne épouse de Préfet, répudiée par son mari qui l'accuse de sorcellerie (annexe 31).

enfants". En fait, ce n'est jamais fait gratuitement[525]*. En tout cas l'école, ça me permet de me poser des questions sur ces choses-là* ». Enfin, l'école permet de « *se considérer comme citoyen et d'être considéré comme un citoyen* », cela permet aussi de se sentir membre d'une élite : « *Tu as été à l'école du Blanc, tu peux aspirer un jour à gouverner le pays* ».

Aujourd'hui, Moussa vit à Ouagadougou. Il souhaite reprendre des études : un diplôme d'université de sociologie de l'éducation par exemple. Il travaille toujours dans une ONG et déclare à ce sujet : « *Je crois que je supporte de moins en moins [l'hypocrisie des ONG]. J'ai envie de monter une entreprise, au moins c'est clair. [Dans les ONG], on s'enrichit et au final, ceux qui sont supposés en bénéficier n'ont rien […] Mais ce sont les mêmes hypocrites qui vont dire que c'est mal de faire une entreprise, que ça enrichit* ». Il continue ses engagements et poursuit ses analyses militantes : « *Actuellement, aucun enfant de paysan ne peut devenir quelque chose. Aucun. Tu ne peux pas accéder à l'université. Tu ne peux pas : cela signifie trop de risques, ce n'est pas possible. Et il n'y a pas d'autre moyen… tu ne peux pas accéder au savoir. Et dangereusement, c'est l'élite corrompue actuelle qui envoie ses enfants se former en Europe. Ils vont revenir déconnectés des réalités du pays* ». Il retourne régulièrement dans la Gnagna voir sa famille, qu'il aide parfois financièrement, bien que son père ne lui ait jamais rien demandé, contrairement à la plupart des parents de scolarisés : un chef ne demande pas.

3.5 L'apport des biographies

Ces biographies montrent plusieurs éléments. Tout d'abord, elles rappellent que la question du métissage, entre une culture liée aux savoirs locaux et une culture scolaire, est multiforme et fait appel à différents champs. Il entraîne aussi le métissage de différentes cultures religieuses (animiste ou monothéiste), politiques, professionnelles, associatives etc. L'étude du champ éducatif demande nécessairement de sortir du champ purement scolaire pour comprendre les parcours de vie.

Ensuite, quel que soit le parcours des personnes, le métissage des savoirs et des formes de pensée est présent. En effet, quels que soit leur formation, leur niveau de vie, leur métier, leur situation familiale, etc. les personnes déclarent –ou montrent- qu'elles utilisent divers

---

[525] Moussa raconte encore sans complaisance : « *Si tu es pauvre, tu as beau être n'importe comment, personne ne va te dire bonjour. Tu es riche, tu es méchant comme un chien enragé, les gens viennent s'accroupir et ils te disent bonjour. C'est pareil pour la chefferie : si tu en es là où tu en es, ce n'est pas parce que les gens t'aiment* ».

modes de pensée de manière alternative ou concomitante. Cela n'est pas étonnant : nous avons vu au début de l'étude qu'il n'existait pas de culture originelle non métissée. Mais il est intéressant de voir ici ce métissage aux deux extrêmes. Même les personnes n'ayant pratiquement aucun voyage, ni formation scolaire, ni conversion font évoluer leurs pratiques, d'une part ; et d'autre part élaborent un retour réflexif sur l'évolution de leur vie et sur la vie de leurs enfants face au « modernisme ». Inversement, les personnes qui ont fait beaucoup d'études, qui ont voyagé et qui travaillent en ville n'hésitent pas, par exemple, à avoir recours à la géomancie ou au wak[526]. Généralement donc, la pensée est toujours faite de composition, même si les personnes valorisent plus ou moins les formes de pensées qu'elles n'utilisent pas majoritairement. Les situations de crises et les tournants de vie sont assez révélateurs de ces positionnements.

Autre élément, les personnes qui ont été fortement formées à un mode de pensée, qu'il soit traditionnel (comme certaines personnes du premier groupe de biographies) ou au contraire qu'il soit scolaire (comme certaines du dernier groupe) développent davantage une position réflexive sur les savoirs locaux, le métissage et les choix de vie. Ceux qui n'ont pas eu l'occasion de développer suffisamment l'apprentissage d'au moins une des formes de pensée ont davantage tendance à adopter le discours officiel -associatif ou scolaire- (comme c'est le cas de certaines personnes du second groupe)[527].

On note aussi que, contrairement à l'hypothèse que l'on pouvait raisonnablement faire en comparant les différents dispositifs scolaires, le métissage des façons de pensée dépend parfois plus de l'histoire familiale et du parcours de vie des personnes que du dispositif scolaire qu'elles ont suivi. Certains (comme Ardjima, Ibrahim ou Moussa) reçoivent plus d'apprentissages traditionnels que les autres, car ils appartiennent à la minorité qui a accès aux savoirs les plus poussés (garçons, premiers fils de familles de chefs ou de chefs de terre, etc.). A l'opposé, certaines personnes (comme Etienne, Potiaba ou Jeanne) en ont reçu moins que la plupart des autres, parce que leur histoire familiale a été difficile (exclusion). Car les savoirs locaux sont distribués de manière sans doute aussi inégalitaire que les savoirs scolaires. L'appréciation, le mépris, le dénigrement, ou l'exclusion des savoirs locaux

---

[526] La faible utilisation de la magie déclarée par les personnes dans ces biographies est due au hasard : dans divers entretiens avec d'autres personnes, c'était au contraire fréquent.

[527] Cela est aussi dû en partie à une position sociale plus confortable qui demande moins de questionnements, de doutes, de réflexions : ces personnes sont insérées au village, en tant que notables. En revanche, les personnes qui n'ont pas du tout été à l'école savent qu'elles sont exclues d'un système, et cette exclusion est très présente. Et à l'autre extrémité celles qui ont été longtemps à l'école, pour peu qu'elles aient été également fortement formées au village aussi, sont dans une situation de dilemme entre deux modes de vie, même si elles ont trouvé un emploi.

semblent davantage dus à la connaissance ou à l'absence de connaissance réelle qu'en ont les personnes qu'au dispositif scolaire qu'ils ont fréquenté. Par exemple Moussa n'a pas fait d'école bilingue, il a été à l'école classique longtemps, a travaillé avec des étrangers et a adhéré à un parti révolutionnaire ; mais il ne dénigre pas les savoirs locaux en bloc : au contraire, il en sélectionne certains et les respecte.

Enfin, enfin, la question des savoirs et des formes de pensée est indissolublement liée à différents modèles de société et à des pratiques quotidiennes. Toutes les personnes interrogées nomment et symbolisent ces différents modèles comme le modèle des « Blanc » et le modèle des « Noirs ». Elles manifestent clairement que l'adoption de l'un ou de l'autre de ces modèles est liée, d'une part, à des convenances et à des convictions personnelles et, d'autre part, à des nécessités économiques et à des rapports de force. Leur positionnement vis-à-vis de ces modèles est toujours présenté comme complexe.

Certains facteurs socio-économiques influencent fortement la mise et le maintien des enfants à l'école. Les entretiens montrent aussi que les représentations de l'école (qui dépendent de la situation économique des interlocuteurs mais aussi d'autres paramètres comme la réalité du système scolaire et professionnel actuel) jouent un rôle important dans les stratégies de scolarisation et de formation. Aujourd'hui, selon les cultivateurs de la Gnagna, l'école peut enrichir comme appauvrir (si le jeune échoue sa scolarité, son insertion professionnelle et son retour au village, par exemple). Les représentations de l'école ainsi que les stratégies de scolarisation étant complexes et multiples, les parcours de formation le sont également. Ils sont en partie pensés individuellement et en partie de manière collective par la famille, par le clan. Dans tous les cas, ils modifient la perception du savoir en général ainsi que l'importance respective que les habitants de la Gnagna accordent aux savoirs locaux et aux savoirs scolaires. Les biographies révèlent que le processus de métissage de ces savoirs est complexe ; qu'il se fait quotidiennement et s'oriente parfois de manière décisive en situation de crise ; qu'il dépend de l'importance des différentes acquisitions initiales des savoirs concernés. Nous avons vu la construction des savoirs scolaires par les décideurs internationaux et nationaux, la production de leurs supports par des opérateurs privés et leur activation par les enseignants. Les biographies montrent, elles, les usages que les apprenants font de ces savoirs et la manière dont ils les agencent avec les savoirs locaux qu'ils ne manquent généralement pas de posséder aussi. On pourrait encore examiner la mobilisation de ces savoirs métissés en situation professionnelle par exemple. Mais « suivre » les savoirs d'acteurs en acteurs et de situations en situations peut être un exercice infini. Dans cette étude,

je m'en tiendrai donc là, non sans tenter de souligner les quelques tendances majeures qu'a cherché à révéler ce cheminement.

4 Conclusion : la création d'une culture tierce

L'étude menée ici révèle des processus de métissage des modes de pensées, des logiques d'actions, mais aussi des modèles sociaux proposés par les différents dispositifs éducatifs examinés. Si les rapports de force en présence influencent beaucoup le processus de métissage, on constate néanmoins que la tendance actuelle n'est pas de répliquer le modèle social dominant.

4.1 Un rapport au savoir plus individualisé

Au début de l'étude, j'ai défini le rapport au savoir comme désignant deux phénomènes : la façon dont les individus et les groupes font un usage social et politique des savoirs ; et la manière dont ils développent des processus cognitifs spécifiques révélateurs d'un rapport au monde particulier. L'analyse montre que le rapport au savoir a changé dans la province : il est notamment plus individualisé.

Examinons d'abord la question de l'usage social du savoir. Certes, il y a une réticence certaine à la logique de l'*homo oeconomicus* que les politiques internationales prônent aujourd'hui dans le domaine éducatif. En témoignent les processus collectifs de décision de mise à l'école, la création d'une nouvelle sociabilité scolaire et postscolaire, etc. Mais les logiques sociales n'en sont pas moins en évolution. La redistribution des biens acquis grâce à la mise à l'école, ainsi que la sociabilité des post-scolarisés sont toutes deux de plus en plus présidées par une logique *contractuelle*[528]. Au quotidien également, l'usage de savoirs scolaires comme le français, la lecture ou l'écriture a tendance à se faire de plus en plus au profit d'intérêts davantage personnels que familiaux ou communautaires. Comme l'écrit Gérard, l'élève apprend à « se servir des savoirs » : les savoirs sont ainsi « désacralisés », « fonctionnalisés », « fonctionnarisés » et perdent leur « dimension ontologique ». Il s'agit d'une exploitation des savoirs hors du cadre collectif, orientée par des motivations et vers des satisfactions individuelles (Gérard, 1997 :158). Par ailleurs, certaines personnes cumulent les savoirs locaux et les savoirs scolaires, de telle sorte qu'ils peuvent cumuler différentes formes

[528] Alain Marie a montré que la crise socio-économique ne permettait plus aux jeunes de redistribuer comme la solidarité obligatoire l'exigerait (Marie, 1997).

de pouvoir : par exemple, un marabout guérisseur instruit qui travaille dans des ONG et qui présente sa candidature pour devenir maire d'un village[529]. À l'opposé, ceux qui sont exclus des savoirs scolaires (ce qui est très fréquent) et des savoirs locaux (en raison de problèmes familiaux par exemple) en sont d'autant plus affaiblis. Le métissage des savoirs correspond au métissage d'une société de castes (ou plutôt de clans familiaux) avec une société de classes. Dans une société où la hiérarchie est désormais double, le métissage des savoirs peut participer au renforcement des inégalités. Cet accroissement des inégalités semble se réaliser de manière concomitante au processus d'individualisation perceptible dans l'usage des savoirs.

Analysons maintenant le second volet du rapport au savoir : les processus cognitifs spécifiques révélateurs d'un rapport au monde particulier. Tout d'abord, le fondement même du savoir cartésien vulgarisé dans les programmes scolaires est l'individu (je pense donc je suis)[530]. Par ailleurs, des contes villageois aux contenus des manuels scolaires, en passant pars les livrets en langue locale, les supports proposent un rapport au monde plus ou moins *lié* au monde et à la nature. Ils évoquent plus ou moins les liens sociaux et présentent la réalité sous un aspect plus ou moins multidimensionnel. Nous avons vu également combien l'apprentissage de l'écriture jouait un rôle fondamental dans la transformation du rapport au savoir d'un point de vue cognitif. La lecture et l'écriture sont par excellence des exercices solitaires et c'est en apprenant les normes de ces exercices que beaucoup d'élèves et d'apprenants sont confrontés pour la première fois à l'exercice de *déliement*[531] : se délier des autres pendant que l'on travaille ; mais aussi délier la réflexion de la réalité immédiate davantage qu'on ne le fait dans l'oralité. Le moyen qu'est l'écriture joue ainsi sans conteste un rôle important dans de nombreuses transitions (Goody) en particulier dans le passage d'une logique analogique à une logique plus hypothético-déductive. Enfin, le manque de coordination entre les institutions communautaires et les institutions scolaires a pour conséquence le fait que l'intégration des différents savoirs se fait peu dans les espaces sociaux et davantage au niveau de chaque individu : c'est une intégration solitaire et individuelle des savoirs. L'ensemble de ces éléments participe à la construction d'un rapport au savoir plus individualisé également du point de vue des processus cognitifs.

---

[529] De même au niveau international, comme nous l'avons vu, ceux qui disposent de la puissance technologique et économique, recherchent aujourd'hui à maîtriser aussi les savoirs locaux.
[530] Cette tendance à l'individualisation est renforcée actuellement par l'emprunt de la notion de compétence qui renforce la « valorisation de la rationalisation et de l'individualisation » (Rope, Tanguy, 1994 : 88).
[531] J'utilise ce terme par opposition imagée à « l'attache » faite par le géomancien gourmantché (voir partie I).

Mais ces changements ne me semblent pas se réaliser comme l'on passe d'un état à un autre ou comme un processus historique qui serait nécessairement linéaire[532]. Les transformations du rapport au savoir dont nous venons de voir qu'elles touchent à la fois la société et la structure cognitive se font selon un processus de métissage complexe qui ne peut se résumer à un mouvement vers un modèle pré-établi.

4.2 Le savoir pluriel, ou le principe du métissage au quotidien

Le titre de cette étude « Le savoir pluriel » ne va pas sans rappeler celui du livre de Bernard Lahire « L'homme pluriel ». Sans en faire un absolu[533], la définition que Bernard Lahire donne de « L'homme pluriel » est tout à fait utile pour décrire la situation de métissage que j'étudie : « Un homme pluriel, c'est un homme qui n'a pas toujours vécu à l'intérieur d'un seul et unique univers socialisateur, qui a donc traversé et fréquenté plus ou moins durablement des espaces (des matrices) de socialisation différents (et même parfois socialement vécus comme hautement contradictoires). L'homme pluriel est donc porteur de dispositions, d'abrégés d'expériences multiples et pas forcément toujours compatibles... Il doit pourtant "faire avec". Cette situation peut lui poser un grave problème si des dispositions viennent se contredire dans l'action. Elle peut aussi être inaperçue par l'acteur lui-même si, comme c'est très fréquemment le cas, les dispositions ne s'activent que dans des contextes ou des domaines de pratiques limités et séparés les uns des autres. L'homme pluriel, c'est l'homme dont l'ensemble des pratiques est irréductible à "une formule génératrice" ou à "un principe générateur" » (Lahire, interview[534]). Les personnes que j'ai interrogées dans les biographies présentent, toutes à leur manière, des parcours composites. Leurs parcours de formation sont variés et leurs principes d'action n'en sont que plus complexes[535]. Ce que l'analyse des entretiens et des biographies révèle, c'est que ces personnes vivent souvent *en*

---

[532] D'une société de type *Gemeinschaft* utilisant particulièrement la pensée « mythique » à une société de type *Geselleschaft* caractérisée par son développement de la pensée carthésienne.

[533] En utilisant l'adjectif « pluriel » (d'ailleurs souvent utilisé en recherche comme en politique ces dernières années), je ne souhaite pas suggérer que cet ouvrage me sert de modèle absolu d'analyse. J'ai, en effet, pris l'option de partir de mon terrain et d'emprunter à différents auteurs -ou même d'essayer d'élaborer- les outils conceptuels et méthodologiques adéquats pour l'éclairer et non de partir d'un système de pensée à appliquer.

[534] Site internet : http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/entrevHP.html, consulté le 9 janvier 2006.

[535] L'hétérogénéité des lieux éducatifs fréquentés par les apprenants aujourd'hui participe à la constitution d'un savoir multiple, construit par une assimilation personnelle et familiale des différents savoirs reçus. En effet, les savoirs ne sont pas *a priori* vécus séparément par les individus. Les lieux de leurs pratiques pédagogiques sont séparés, mais le processus d'apprentissage, lui, ne peut se suspendre ; il est vécu intimement par les individus qui fréquentent ces différents lieux. Nicole Ramognino insiste sur ce point : « La séparation des espaces d'apprentissage, l'autonomisation de l'école sont immédiatement visibles, pour autant, il y a bien un procès d'apprentissage, continu et transversal » (Ramognino, 2004 : 5).

même temps dans des univers socio-culturels différents et utilisent de manière concomitante des logiques ou principes d'action « contradictoires ». C'est aussi qu'elles ne vivent pas ces logiques forcément de manière antinomique. Parfois en situation de crise comme celle de Moussa, un choix est à opérer. Mais bien souvent, les logique se superposent à la manière de sédimentations plus ou moins profondément ancrées dans la personne. Se construit ainsi *un savoir pluriel* et non une juxtaposition de savoirs. Ce phénomène n'est pas spécifique au peuple burkinabè car tous les peuples vivent des logiques différentes[536]. Ce qui est spécifique au Burkina Faso, c'est que ce métissage s'opère de manière multiple : entre savoirs locaux et savoirs exogènes, sachant que chacun de ces types de savoirs contiennent des savoirs communs et des savoirs savants [537]. Reprenons les principes des métissages en général et de cet échange en particulier.

Dans les processus de métissage, l'intégration des différents savoirs se fait généralement de façon partielle, superficielle et créatrice : « Apparemment l'usage [du terme d'acculturation] se fonde sur une croyance plutôt naïve selon laquelle l'une des sociétés amenées ainsi en contact abandonne complètement sa première culture et accepte totalement celle de l'autre. [Certes] lorsque des groupes conquérants s'installent parmi des vaincus, le type de contact qui mène à l'acculturation se trouve considérablement favorisé [mais le] type de culture hybride [qui en résulte], présente en général l'aspect d'un mélange chimique plutôt que mécanique, et possède, en plus des éléments tirés des deux cultures-mères, des caractéristiques étrangères à chacune d'elles » (Linton, idem : 366)[538]. D'emblée donc, il faut considérer que la diffusion d'une nouveauté (comme l'école classique) s'accompagne forcément d'innovations contenues dans le processus d'intégration. Par ailleurs, l'élément nouveau qui est intégré n'est jamais complètement représentatif de l'ensemble de la culture qui l'a produit : « La culture de la société donatrice n'est jamais offerte en totalité à la société réceptrice. Les seuls traits mis à disposition de cette dernière sont ceux avec lesquels les individus en contact sont familiers [...] le commerçant, le missionnaire ou le fonctionnaire

---

536 Comme l'écrit Linton, « Une des écoles d'anthropologie a passé beaucoup de temps et d'érudition à prouver que les "peuples non civilisés" ne pensent pas logiquement. C'est tout à fait exact à ce détail prés : on oublie qu'il en va de même pour les peuples civilisés » (Linton, 1936 : 392).

537 En particulier, les savoirs éducatifs (communautaires ou scolaires) sont la résultante d'un processus de sélection des savoirs savants : « L'éducation [est] une sélection et une organisation des connaissances légitimes à un moment donné qui repose sur des choix conscients et inconscients » (Michael Young in Viviane Isambert-Jamati, 1984 :127). Bien que le rapport savoir savant-savoir scolaire ne soit pas le cœur de mon sujet (qui est le métissage des savoirs éducatifs communautaires et scolaires), j'ai montré au travers des politiques éducatives, des programmes et des outils pédagogiques l'importance de certains acteurs dans les processus de sélection des savoirs scolaires parmi les savoirs savants (locaux ou exogènes). Voir aussi partie I.

538 Cette réflexion fait écho aux travaux d'Abdelmalek Sayad à propos de l'immigration algérienne en France sur les notions de culture de transition et de création d'une culture tierce (Sayad, 1977).

gouvernemental ne peuvent transmettre de leur culture que ce qu'ils en connaissent eux-mêmes ». On peut compléter la liste des personnages vecteurs de la culture occidentale en Afrique aujourd'hui (au travers des dispositifs éducatifs qui nous intéressent plus particulièrement) avec les entrepreneurs, les membres d'ONG, les coopérants, les chercheurs, les hauts fonctionnaires, etc. La composante de genre s'ajoute à cette particularité : « Si l'individu est un homme, il ne peut en général transmettre que très peu de ce qui concerne la partie féminine de la culture » (Linton, idem). Ajoutons enfin que ce n'est que la forme superficielle des éléments qui est transmise : « Les modèles de comportements sociaux peuvent aussi être transmis [...] mais les valeurs qui leur donnent véritablement la possibilité de fonctionner ne peuvent être transmises. Un groupe emprunteur peut imiter les formes extérieures, mais la plupart du temps, il introduit de nouveaux éléments pour suppléer à ce qui ne peut lui être communiqué réellement » (Linton : 370)[539]. En particulier, pour la question des savoirs qui nous intéresse, Frédéric Thomas a montré que dans les processus de métissage, l'épistémè des savoirs dominés était abandonnée lors de leur intégration dans le système de pensée dominant (Thomas, 2003)[540].

Ainsi, le processus de métissage crée lui-même des éléments nouveaux, étrangers aux cultures-mères en présence. Les éléments transmis sont sélectionnés en fonction des caractéristiques sociales des acteurs de la transmision. Ces éléments ne peuvent pas transmettre les fondements (noyau, modèle) de la culture donatrice. Ainsi, bien que les rapports de domination d'une culture sur l'autre influencent la nouvelle culture, un processus de métissage ne peut être que créatif d'une culture tierce. Pour éclairer les processus d'acceptation d'une partie d'une culture par une autre, Linton distingue le noyau d'une culture

---

539 Prenons l'exemple du langage : certains référentiels culturels associés au langage sont difficilement transmis à l'école ou dans les différents médias de diffusion de la langue française. Une anecdote illustre cette difficulté : en gourmantché, « *m'boa* » signifie à la fois : « je veux » et « j'aime » et cette ambivalence est souvent utilisée en pratique pour désigner les rapports hommes-femmes. Pour préciser la traduction d'un conte, j'ai expliqué à un collaborateur la différence qu'il y a en français entre les deux expressions, le collègue s'est exclamé : « Mais c'est la même chose, dans les films [français et américains qu'il voit], c'est la même chose ! ». Ainsi, la dualité des expressions, dans le contexte de leur usage comportemental dans les films, n'a pas suffi ici pour transmettre l'idée même qu'une distinction était possible entre ces expressions. La différence entre « Je veux cette femme » (expression qui confère à la femme un statut d'objet et relèverait plutôt de l'intention de *prendre)* et « J'aime cette femme » (expression qui accorde à cette dernière le statut de personne et relèverait davantage de l'intention de *donner* -son amour-) est ainsi relativement claire pour un français, mais elle est très difficile à transmettre à un gourmantché vivant en milieu rural par exemple.

540 Les termes de dominés et dominants utilisés ici ne sont pas dans le texte de F. Thomas. L'auteur distingue trois niveaux d'adaptation nécessaires pour qu'un savoir puisse pénétrer dans un autre système de pensée : l'accord au niveau de l'épistémè, celui au niveau du projet, et celui au niveau du dispositif technologique : « L'hybridation des connaissances vernaculaires et occidentales, en contexte colonial suppose donc la traduction de connaissances reposant sur des sols épistémiques et dans des cosmographies étrangères […] elle suppose également l'établissement d'un consensus entre des projets et des intérêts divergents, et enfin elle implique que la connaissance produite par le dispositif instrumental des uns puisse entrer dans celui des autres » (Thomas, 2003, 1 269).

et les modèles de comportements patents. Le noyau demande un temps long pour être atteint et provoque rarement de conflits graves. L'acceptation d'une innovation (modèle de comportement patent) est faite, elle, selon des critères d'utilité, de comptabilité, d'intérêt du récepteur, de prestige du groupe donateur ou encore de prestige des premiers emprunteurs[541].

Dans le cas du Burkina Faso, des savoirs savants exogènes ont été intégrés en partie en raison de leur utilité (de leur efficacité réelle dans certains domaines, par exemple comme la santé) et en partie grâce à la division de la société : une élite s'en est emparée. Ces savoirs savants y sont transmis notamment à l'école, mais ils sont accompagnés de savoirs communs exogènes et de toute une série de normes sociales et comportementales étrangères[542]. Aujourd'hui, la situation s'est complexifiée : le schéma d'une école classique -portant encore tous les stigmates de la colonisation et de l'influence internationale actuelle- qui pénètre une société, comme la société gourmantchée rurale, est aujourd'hui caduc. Désormais, il faut aussi compter avec la diversification du champ scolaire (le développement des dispositifs bilingues et non formels). D'un point de vue quantitatif, cette diversification reste faible, mais elle présente des dispositifs alternatifs qui portent les germes de projets sociétaux qui pourraient prendre de l'ampleur. Cette diversification, opérée sous influence extérieure, est réalisée par une myriade d'acteurs nationaux (opérateurs privés, ONG, services étatiques…). Ces derniers proposent une relecture des savoirs locaux et de la culture nationale. Sans proposer une véritable réflexion sur le statut épistémologique des différents savoirs locaux[543], différents acteurs (politiciens, producteurs de livrets scolaires, enseignants, etc.) procèdent à une série variable de refus, d'acceptations ou de réformes des coutumes et des savoirs locaux, pris de manière globale[544].

---

541 Par exemple, Lange décrit la situation suivante dans sa recherche sur l'école au Togo: une région riche avec un développement cotonnier important présente un phénomène de déscolarisation. Le coton qui apporte l'argent nécessite un besoin de main d'œuvre (familiale). Le seul besoin que la famille peut avoir de l'école, c'est un enfant, et un seul, qui sache compter pour vérifier les pesées. Pour le reste, l'école est refusée. La société protège ainsi la structure sociale existante, refuse les religions monothéistes liées à la scolarisation et développe le capitalisme au sein d'un système social polygame « traditionnel ». L'intérêt qu'avait cette société était ainsi d'adopter la logique capitaliste sans adopter pour autant la logique scolaire de l'instruction ni les transformations familiales et religieuses qui l'accompagnent généralement (Lange, 1998).

542 Sans pour autant que la totalité des fondements de la culture occidentale soit transmise.

543 Ni, en conséquence, une distinction entre savoirs locaux communs et savoirs locaux savants.

544 Une association est couramment faite au Burkina Faso entre savoirs locaux et savoirs populaires. En réalité, nous avons vu que les savoirs locaux (les réflexions et les représentations liées au pouvoir, à la divination et au wak par exemple) étaient souvent monopolisés par les catégories sociales supérieures traditionnelles et utilisées par une partie non négligeable des catégories sociales dominantes dans la hiérarchie moderne. Les savoirs locaux ne sont donc pas l'apanage uniquement des classes populaires au Burkina Faso. Mais la question des savoirs locaux en milieu scolaire a été réutilisée politiquement par les protagonistes des différentes tendances éducatives comme un élément important de la promotion ou au contraire de la marginalisation des classes populaires (voir par exemple le débat linguistique). La question des savoirs locaux n'est plus posée sous l'angle du problème de la promotion d'une culture nationale comme cela a été le cas jusque dans les années 80. Au niveau international,

Les métissages entre les savoirs diffusés par l'éducation communautaire, l'école classique, les dispositifs bilingues et non formels se conjuguent désormais pour former une culture véritablement nouvelle. Le phénomène est d'autant plus important que les apprenants ne reçoivent pas passivement ces propositions éducatives. En effet, les classes populaires (dont font partie la plupart des gourmantchés de la Gnagna) ne bénéficient pas toujours des « codes » nécessaires à une réussite scolaire dans les écoles classiques. Mais elles possèdent d'autres codes et d'autres savoirs –des savoirs locaux- qui leur permettent parfois de composer leurs choix scolaires et leurs parcours de vie avec une certains marge de liberté. Malgré la précarité de leur situation, les élèves et les apprenants des zones rurales procèdent à des choix. Révélés par les biographies, ces choix peuvent être illustrés par l'expression d'un jeune scolarisé qui déclare : « *Moi, j'aime le savoir du Blanc, mais je n'aime pas sa manière de vivre* ».

---

la question change un peu : la majorité des burkinabè (y compris une bonne partie des catégories sociales supérieures) ont un niveau de vie faible au regard des échelles de richesses mondiales. À ce niveau-là donc, on peut considérer les savoirs locaux du Burkina comme des savoirs populaires.

CONCLUSION

Plus l'on passe du temps dans la province de la Gnagna et plus l'on étudie la société rurale gourmantchée et plus l'on comprend… que l'on ne comprend rien. Sans cesse un indice nouveau -le geste de quelqu'un, une remarque, un événement, etc.- exige de réévaluer les logiques que l'on croyait avoir décelées. Le terrain rappelle la complexité d'un mode de pensée et d'une organisation sociale, non seulement très différents de ceux que l'on peut rencontrer en Occident, mais aussi en perpétuelle évolution et en incessant métissage. Ce sont ces évolutions et ces métissages qui m'ont petit à petit amenée à explorer des domaines de plus en plus vastes. Cette province si isolée, si coupée des mouvements frénétiques des villes, semble, à première vue, vivre surtout au rythme multiséculaire des saisons agricoles, des fêtes, des naissances, des malheurs et des décès. Pourtant, pour étudier un fait, si « petit » soit-il, comme l'arrivée d'une école dans un village, il est nécessaire d'analyser diverses sphères, économique, sociale, culturelle, politique, comme tout fait scolaire le demande, mais également de prendre en compte des échelles d'analyses multiples. Il faut examiner ce qui se passe dans le village, dans la classe, dans la vie des apprenants et surtout sortir de la province, pour comprendre d'où viennent les rapports de force qui se jouent localement. Une des caractéristiques de l'Afrique subsaharienne est le système de dépendance vis-à-vis des orientations internationales, dans lequel elle s'est engagée et a été engagée. Dans ce sens, c'est l'un des continents qui vit le plus la mondialisation. L'agriculteur de la Gnagna est dépendant des cours mondiaux du sésame ; et s'il met ses enfants à l'école, il les met dans des écoles qui n'ont pas été seulement pensées à Ouagadougou mais aussi à Paris ou à New York. Au quotidien, les familles gourmantchées rurales vivent une situation paradoxale : un isolement traversé par des influences exogènes.

Ainsi ont été étudiés les mécanismes passés et présents de pénétration d'un système social et éducatif exogène dans la société gourmantchée de la Gnagna, mais aussi la manière dont celle-ci le reçoit, le détourne et le réutilise. Cette pénétration est facilitée par les politiques éducatives internationales et nationales qui reflètent et alimentent un projet de société spécifique. Parmi ces politiques, le récent regain d'intérêt pour les « savoirs locaux » autorise une pénétration plus en profondeur. Des éléments concrets de ces politiques jouent un rôle important : les programmes scolaires, les politiques éditoriales, les contenus des ouvrages pédagogiques, les conditions de vie et de travail réservées aux enseignants, etc. Sur le terrain cependant, les enseignants, les familles et les apprenants ont des pratiques quotidiennes, des stratégies de scolarisation et des parcours de vie qui obéissent à des logiques différentes que

celles souhaitées par les politiques appliquées. J'ai pris le parti d'analyser cette rencontre de l'intérieur ; c'est-à-dire à partir des savoirs transmis et en cherchant avant tout à comprendre les logiques des différents acteurs en présence.

Pour mieux rendre compte du fait social examiné, j'ai travaillé sur différentes échelles d'analyses. L'étude se place ainsi au niveau international et national, puis à celui de la province, du village, de la classe et de l'individu. A chaque niveau, j'ai tenté de montrer combien ce dernier était interdépendant des autres notamment avec les logiques d'offre et de demande scolaires, ainsi qu'avec les causalités à la fois individuelles et collectives des faits examinés. J'ai également fait appel à des approches diversifiées. La première partie définit la démarche théorique et méthodologique qui pose les fondements de l'analyse. Cette démarche s'est poursuivie tout au long de l'étude avec la permanente interrogation de la construction sociale des savoirs éducatifs, mais aussi avec le questionnement sur les méthodes d'analyse de contenu (chapitre IX), d'observations en classe (chapitre X) et d'usage des biographies (chapitre XII). Dans la seconde partie, j'ai eu recours à l'histoire et à l'ethnologie pour souligner que l'éducation et les savoirs communautaires sont des phénomènes sociaux complexes, évolutifs et toujours très présents aujourd'hui. Puis j'ai conservé la démarche historique pour montrer que la manière dont l'école s'est institutionnalisée au Burkina Faso est une élaboration séculaire qui marque fortement les faits scolaires actuels. Dans la troisième partie, j'ai poursuivi l'approche historique pour insister sur le fait que la question de la prise en compte des savoirs locaux dans les curricula est une construction sociale temporellement située qui se déploie dans un espace international et national. Différentes méthodes d'analyse de contenu ont été ensuite développées pour permettre l'étude de supports pédagogiques aussi diversifiés que le conte communautaire, le manuel scolaire en français et le livret en gourmantché. Cette analyse des contenus pédagogiques a mis en exergue le rôle des contenus cognitifs. J'ai pu montrer que les supports examinés ont une action propre, qui dépasse le rôle d'une simple courroie de transmission entre les politiques éducatives, le travail des enseignants et les parcours des apprenants. Ils reflètent en les déformant les orientations politiques et les programmes scolaires en raison des acteurs impliqués dans leur production ; ils influencent - de façon relative - les enseignants et les élèves qui s'en servent de manière à la fois proche et réinterprétée. Dans la quatrième partie, j'ai fait appel à une approche socio-anthropologique pour comprendre les conditions de vie et d'exercice des enseignants, ainsi que la transmission et la mobilisation des savoirs par les apprenants. L'utilisation des techniques d'observations de classe m'a permis de montrer combien la transmission des savoirs relevait de processus d'interactions sociales quotidiens, à la fois influencés par les

grandes tendances du système éducatif et déterminants pour l'efficacité de celui-ci. Enfin, j'ai effectué des biographies pour comprendre les parcours de vie et la mobilisation des savoirs par les anciens élèves et apprenants, dévoilant le caractère à la fois individuel et collectif de la construction et de l'usage des savoirs. Le champ d'étude s'est ainsi élargi, indiquant combien l'école -ou le centre de formation- n'avaient d'effet décisif sur la vie de l'apprenant que reliés à des éléments tels que la famille, le marché du travail, la religion et le lieu d'habitation.

Quatre thèmes transversaux ont été retenus : la connaissance, la pauvreté, le genre et l'individualisation. Ils ont fait l'objet d'une analyse discursive à partir de différentes données (entretiens, textes d'orientations des politiques éducatives, supports pédagogiques, observations et récits des pratiques des enseignants et des élèves). Ils ont permis l'étude des représentations et des savoirs au travers de comparaisons thématiques, en prenant appui sur les supports éducatifs des différents acteurs en présence. La question de la connaissance est le cœur de mon sujet ; les trois autres thèmes (la pauvreté, le genre et l'individualisation) ont été progressivement développés, suite au traitement des données recueillies. Dès le début de l'étude, j'avais retenu le thème de la pauvreté, comme un sujet révélateur des divergences de projets de société. De fait, nous avons vu combien les politiques libérales, les supports éducatifs et les apprenants traitent la question des liens entre pauvreté et éducation de manière différente, tant dans leurs discours que dans leurs logiques d'action. Les thèmes du genre et de l'individualisation, quant à eux, sont apparus au cours de l'analyse des données : ils se sont progressivement imposés comme de bons révélateurs des projets sociaux des différents acteurs. L'étude de ces quatre thèmes a apporté des éléments de réflexion qui ont alimenté l'analyse générale[545].

Autre élément de la démarche : j'ai tenté de montrer que la question des savoirs ne pouvait faire l'économie d'une double analyse à la fois cognitive et sociale. Une approche (traditionnellement plutôt d'anthropologique culturelle) des logiques internes des savoirs ne me semble, en effet, pas incompatible avec une démarche (davantage considérée comme sociologique) de mise en exergue des rapports de force en présence autour de ces savoirs. Il

[545] L'analyse du thème de la pauvreté a montré que -contrairement aux projets des décideurs- les apprenants utilisent les dispositifs scolaires de manière précautionneuse dans des stratégies de mobilité sociale souvent en partie collective. Le thème du genre a rappelé que la notion d'égalité n'existait pratiquement pas dans la société gourmantchée et que l'organisation familiale et sociale s'organisait selon une logique de hiérarchie que les principes officiels des droits de l'Homme transmis par l'école ne sauraient changer facilement. L'analyse des rapports entre la personne et le groupe a révélé, elle, que l'école participait à un processus d'individualisation, toutefois modéré par les différents usages sociaux des dispositifs scolaires et de leurs savoirs. L'étude de la question de la connaissance a montré que le rapport au savoir développé par les apprenants avait tendance à se séculariser et à s'individualiser : les usages sociaux et cognitifs des savoirs sont de moins en moins conditionnés par les liens visibles et invisibles du groupe.

est seulement difficile de faire les deux en même temps. Ainsi, l'analyse des jeux sociaux de rapports de forces concerne la plupart des chapitres. Mais j'ai consacré quelques chapitres spécifiquement à l'étude des logiques internes des savoirs : les conceptions gourmantchées de la personne (chapitre IV), l'organisation de l'éducation communautaire et de ses savoirs (chapitre V), la structuration des contenus pédagogiques (chapitre IX) et la logique du métissage des savoirs par les apprenants (chapitre XII). Cette alternance permet de montrer comment la structuration des savoirs pouvait être à la fois un reflet et un moteur de rapports de force sociaux sans être réductibles à ces derniers.

Un autre choix a été réalisé dans cette étude : celui de ne pas occulter « les marges » des systèmes ; et même d'en faire des lieux privilégiés d'analyse. J'ai ainsi étudié des dispositifs marginaux dans le système scolaire en place, d'une part ; et une zone marginale dans la société burkinabè, d'autre part. Pour le premier point, le fait de ne pas étudier uniquement l'école classique (quantitativement majoritaire) mais aussi les écoles bilingues et les dispositifs non formels a permis de montrer les expérimentations que mènent des acteurs tantôt marginaux, tantôt puissants. Non seulement ces expérimentations (leur rythme, leur diversité) représentent une véritable caractéristique des pays ouest-africains sous ajustement structurel, mais elles révèlent aussi plus crûment les projets de société de certains acteurs (qui peuvent davantage les exprimer dans des dispositifs souples) et donnent de bonnes indications sur les futures trajectoires possibles du système éducatif et social. Le second point concerne l'analyse d'une société marginalisée au Burkina Faso, comme celle des Gourmantchés de la Gnagna. Aujourd'hui, les auteurs analysent souvent les transformations sociales là où elles se voient le plus : en ville, dans des zones de forte scolarisation et de fortes migrations. Travailler dans une zone rurale isolée a permis de montrer les processus d'intégration de savoirs nouveaux alors qu'ils rencontrent encore une forte tradition de réflexion locale, ce qui permet de mettre en lumière certains mécanismes, occultés ailleurs. De plus, révéler combien des zones isolées de ce type peuvent être traversées d'influences multiples et exogènes montre, a fortiori, que ces changements se réalisent dans d'autres espaces. Les phénomènes ainsi examinés donnent des indications sur les processus de métissage que l'on retrouve aujourd'hui presque partout -bien que sous différentes formes et de façons plus ou moins intenses, selon l'influence de l'accélération actuelle des échanges.

Cette variété des échelles d'analyse et des approches utilisées est d'ordinaire peu exploitée notamment du fait de la difficulté de d'organiser les résultats obtenus au sein d'une démonstration argumentée. Cette option a permis ici de rappeler que, lorsque l'on s'intéresse aux questions de métissage, il est indispensable de prendre le risque de sortir des schémas

existants. Le métissage des savoirs éducatifs dans un pays qui vit sous de multiples influences ne peut qu'appeler à un examen pluridisciplinaire selon différentes échelles temporelles et spatiales. La variété des dispositifs éducatifs n'a pas facilité la tâche, mais cette approche a mis en exergue des éléments importants de la situation étudiée.

D'une manière générale, le dispositif éducatif en vigueur actuellement au Burkina Faso ne parvient toujours pas à résoudre les défis de la démocratisation, d'une part, ni ceux de l'adaptation au milieu et à ses besoins, d'autre part. La diversification des dispositifs offerts et l'usage des savoirs locaux sont mis en place sous une impulsion extérieure au pays, et par une minorité d'acteurs (publiques et privés) à l'intérieur de celui-ci. Cette double influence ne facilite pas l'élaboration d'une politique éducative porteuse d'un projet national en matière de société et de construction cognitive et identitaire. Mais les élèves, les apprenants et leurs familles n'attendent pas ce type d'orientations pour construire au quotidien un nouveau rapport au savoir dont le métissage s'accélère. Reprenons quelques points clefs.

L'organisation de la société gourmantchée repose sur son système de lignage et de parenté : le système de production économique, mais aussi la division territoriale et politique sont fondés sur la logique du lignage. Par exemple, le chef du royaume gourmantché à Fada N'Gourma est considéré -encore aujourd'hui- comme le *primus inter pares*, le premier (le plus âgé, le plus puissant) des parents gourmantchés. La personne gourmantchée vit dans un univers toujours double, visible et invisible. Cet univers a été créé par Dieu *u Yìènú,* lointain et inaccessible. En revanche, les humains rentrent régulièrement en contact -et en négociation- avec les ancêtres et les génies, notamment grâce à la géomancie et aux sacrifices. Si l'Homme peut entrer en contact avec le surnaturel, c'est parce que ce dernier le traverse dans les six composantes de sa personne : *o naano* (l'âme), *li ŋààli* (l'être réincarné), *o kikirga* (l'esprit-guide), *li cabili* (le destin), *o yìènú*, (l'aspiration vers Dieu) et *o gbannangu* (le corps). Au travers de ces composantes, la personne est reliée à l'invisible, mais aussi à ses chaînes de lignage ascendantes et descendantes. Dans ce contexte, l'éducation communautaire attache une importance particulière à la socialisation de l'enfant : en famille, dans les groupes d'âges, dans les camps de circoncision et lors de l'excision, dans les sociétés secrètes, dans l'exercice d'une profession etc., le jeune apprend une multitude de savoirs locaux : ces savoirs lui permettent de maîtriser des techniques et de s'insérer dans le système productif, mais aussi et surtout de pénétrer dans le monde social et mystique. L'usage de la parole imagée (comme celle du conte) est l'un des vecteurs pédagogiques verbaux les plus utilisés pour initier le jeune à ce double univers. Cette omniprésence des réseaux sociaux et familiaux, dans le

visible comme dans l'invisible, forme le substrat inconscient ou conscient des comportements quotidiens. Ce système explique en partie le fait qu'aujourd'hui encore, c'est avant tout la solidarité familiale (élargie ou restreinte selon les cas) qui préside à beaucoup de logiques d'action (comme la mise à l'école par exemple) plutôt qu'une logique d'action associative, citoyenne ou individuelle.

Ce système social -dont les principaux traits sont toujours en vigueur aujourd'hui- évolue de lui-même, ainsi qu'au contact d'éléments extérieurs qu'il a rencontrés au cours de son histoire. Des pénétrations se sont faites à différentes reprises, notamment à partir de la fin du 19ème siècle par la colonisation et aujourd'hui par les projets de développement. Les méthodes et les objectifs sont plus ou moins violents, mais ont toujours utilisé une logique de pénétration de l'intérieur : la colonisation a, dès le début, abordé la région du Gourma par une alliance avec un chef local, puis a fondé son autorité sur une politique d'association des chefferies et une reprise de certaines pratiques locales. Les projets de développement, eux, prônent une logique « participative » et une volonté officielle de proximité. Les écoles servent en partie d'outils pour ces pénétrations : d'abord utilisées par les colonisateurs pour former leurs subalternes, elles épousent aujourd'hui la logique de certains bailleurs de fonds. En effet, depuis la seconde génération de programmes d'ajustements structurels, les politiques libérales investissent le secteur éducatif. L'État est placé dans un rôle de gestionnaire ; le poids des opérateurs privés (entreprises, ONG) augmente ; l'offre se diversifie. Les thèmes de l'adaptation au milieu et de l'africanisation de l'école -qui ont été portés par des mouvements nationaux en particulier dans les années 70 et 80 (avec la réforme du *Dossier initial* et la période sankariste)- sont aujourd'hui utilisés paradoxalement par les bailleurs de fonds comme un moyen supplémentaire pour convaincre de l'intérêt du modèle social exogène diffusé.

La question de l'adaptation au milieu est actuellement associée par des Organisations internationales, comme la Banque mondiale et l'UNESCO, à celle de la promotion des savoirs locaux (*Traditional Knowledge*, *Indigenous Knowledge*). Bien que les objectifs socio-politiques de cette promotion semblent être divergents pour les différentes institutions, ces dernières s'accordent cependant pour porter sur la scène internationale les savoirs locaux, au travers de projets de valorisation d'une envergure sans précédent. Ces politiques sont relayées au niveau Burkinabè, mais ne forment pas encore un projet national véritablement coordonné. Dans le domaine éducatif, ces questions se jouent autour de l'implication des communautés dans la gestion de l'école, de l'usage des langues locales, de la valorisation directe des savoirs et des coutumes locales, de la réalisation d'activités pratiques et productives, etc. La question

des langues en milieu scolaire est un exemple de la complexité de ces valorisations. Techniquement, l'usage des langues locales à l'école semble permettre une meilleure réussite scolaire. Mais selon le système éducatif et sociétal mis en place, il peut avoir des conséquences très divergentes : aider ou pénaliser les classes populaires ; renforcer ou déliter l'unité nationale ; asservir ou affranchir le pays de certains jeux géopolitiques ; favoriser la montée de petits entrepreneurs de l'éducation préoccupés par le sort des groupes marginalisés ou davantage par leur propre carrière, etc. Le projet de généralisation des langues locales à l'école est ainsi toujours débattu aujourd'hui au Burkina Faso. Actuellement, les programmes scolaires pour les écoles classiques préconisent officiellement la valorisation des savoirs locaux (surtout dans les classes de CE1 et CE2) et n'interdisent pas l'usage ponctuel des langues locales. Pour les écoles utilisant le bilinguisme -français/gourmantché par exemple-, les programmes développent davantage la question des savoirs locaux, en particulier au travers du rôle de la langue. Les centres d'alphabétisation, eux, proposent que les apprenants fassent leur propre tri des savoirs locaux, notamment lors des causeries. Mais les supports pédagogiques censés refléter ces programmes connaissent de multiples influences. Pour les écoles formelles, ce sont les maisons d'édition dont les actionnaires majoritaires sont français qui produisent la plupart des manuels scolaires. Par ailleurs, les circuits financiers, imposés par la Banque mondiale pour les prêts concernant les supports pédagogiques, contribuent à maintenir les bénéfices des ventes des manuels ainsi que les formes et les contenus de ces derniers sous le contrôle des pays Nord. Pour les écoles non formelles, les livrets, édités en langues nationales constituent un marché local pour lequel rivalisent ONG et entreprises locales. La politique nationale en matière d'édition du secteur non formel est encore en cours d'élaboration, de telle sorte que les ouvrages sont hétérogènes et qu'un petit groupe d'acteurs domine le secteur. Ces influences diverses, à l'étranger ou à l'intérieur, ne facilitent pas un projet national cohérent de valorisation des savoirs locaux en milieu scolaire.

En définitive, les contenus des différents supports pédagogiques utilisés dans les écoles formelles (principalement gérées par l'État et ses bailleurs), dans les écoles non formelles (principalement gérées par des ONG) et dans l'éducation communautaire (villageoise) reflètent et renforcent des conceptions de société bien différentes. Par exemple, le thème de la pauvreté est représenté dans les manuels scolaires de l'école classique comme un phénomène économique sans acteurs, désocialisé et dépolitisé. Dans les contes villageois en revanche, la pauvreté est toujours située socialement dans des rapports de force de manière multidimensionnelle (économique, mais aussi sociale, politique, etc.). Les livrets en langue locale présentent, eux, des éléments empruntant à ces deux logiques décrites, tout en

développant une nouvelle culture (associative) : elle traite la question de la pauvreté surtout par des conseils de « développement ».

Le thème de la connaissance révèle, lui, le positionnement de ces supports pédagogiques vis-à-vis des savoirs locaux. Dans les contes villageois, la connaissance est associée à une logique analogique où chaque élément est placé dans un système de relations visibles et invisibles. Dans les manuels scolaires, contrairement aux directives des programmes, les contes sont instrumentalisés et les savoirs locaux sont généralement dévalorisés. Quant aux livrets, ils proposent de sauvegarder les savoirs locaux grâce aux savoirs scolaires (notamment l'écriture), mais en opérant une sélection des savoirs jugés « positifs et utiles ». Cette sélection fait qu'en définitive, ils utilisent généralement les savoirs locaux pour mieux diffuser les savoirs scolaires. Enfin, l'analyse de la logique interne des supports pédagogiques permet de déceler des rapports au savoir différents : les contes villageois proposent à leurs auditeurs des énigmes sur le réel ; les manuels scolaires entendent développer une certaine rationalité mais souvent doublée de principes moraux ; et les livrets proposent essentiellement des connaissances pour l'action dans une logique développementiste. Au travers de leur hiérarchisation des savoirs et de leur développement de rapports au savoir particuliers, les contenus des supports pédagogiques participent à des mécanismes sociaux envisagés de manière différente par les acteurs en présence (cultivateurs, État, bailleurs, ONG). Ces tendances se retrouvent en partie au quotidien de l'école où les conditions de vie et de travail des enseignants influencent leur pédagogie en classe.

Au village, l'école est considérée à la fois avec attirance et rejet : l'emplacement donné aux bâtiments scolaires par les villageois, l'envoi et le suivi des enfants à l'école, la gestion des écoles (APE, AME…), etc. en témoignent. L'école est perçue parfois comme une affaire personnelle mais plus souvent comme un projet de développement extérieur qui ne concerne pas la communauté. Matériellement, les enseignants au village ont des conditions de vie difficiles en terme de salaire, de logement et de structure d'encadrement. De plus, ils sont souvent les seuls salariés du village : des centres d'alphabétisation aux écoles classiques, en passant par les écoles utilisant le bilinguisme, les enseignants sont plus ou moins proches socialement des villageois. Des incompréhensions naissent souvent entre l'enseignant et le village. Les conflits d'autorité envers les enfants, les problèmes de femmes (entre les jeunes maîtres célibataires et les villageois), les différences de modes de vie et l'aspiration des enseignants à une meilleure promotion sociale entraînent des relations tantôt de peur, tantôt d'indifférence et dans la plupart des cas des contacts ambigus. Dans ces conditions, l'enseignant peut difficilement exercer une pédagogie active. D'autant plus que les conditions

de travail sont difficiles : le nombre d'enfants par classe est très important et les enseignants ont eux-mêmes toujours reçu des formations utilisant des pédagogies frontales. La pédagogie active est pourtant nécessaire pour la valorisation des savoirs locaux prévue dans les programmes : sans possibilité d'expression, les élèves ne peuvent ni évoquer ni utiliser facilement leurs pré-acquis. Mais ce qui domine actuellement, ce sont les cours magistraux et les châtiments corporels. La violence physique n'est pas absente de l'éducation communautaire -bien au contraire- mais à l'école, elle est souvent associée à une violence symbolique qui en modifie profondément la portée. Généralement donc, les directives des programmes et les contenus des manuels, prônant la valorisation des savoirs locaux, restent théoriques. Cependant, les différences sont importantes entre les différents dispositifs scolaires. Les écoles classiques sont généralement assez coercitives (peu de moyens, peu de suivi, des enseignants étrangers à la zone, de gros effectifs, des élèves plus jeunes, etc.). Les écoles utilisant le bilinguisme, elles, ont –outre l'atout de l'usage de la langue locale- des conditions d'exercice plus favorables et favorisent une meilleure écoute des élèves. Les centres d'alphabétisation, eux, ne présentent pas les mêmes normes scolaires que les autres dispositifs, mais leurs enseignants n'ont généralement pas un niveau suffisant pour pratiquer une pédagogie active.

Or, les observations en classe montrent aussi que plus la pédagogie est active et plus les savoirs locaux et les langues locales sont valorisés, d'une part, et plus la structuration pédagogique de la tâche fait appel à la collectivité, d'autre part. D'une manière générale, les savoirs locaux sont rarement directement évoqués en classe par les enseignants. Lorsqu'ils le sont, ils sont dévalorisés dans les écoles classiques ou triés selon des critères non explicités dans les écoles utilisant le bilinguisme et dans les centres d'alphabétisation. Ils ne sont qu'exceptionnellement valorisés ou réformés, c'est-à-dire évoqués, complétés et réutilisés. Et les réformes restent généralement superficielles (ce qui permet aux apprenants de juxtaposer et même de concilier des savoirs très différents). Par ailleurs, dans les écoles utilisant le français (exclusivement ou en bilinguisme), l'utilisation des langues est faite généralement de manière à créer une hiérarchie entre le français et le gourmantché, ainsi qu'entre les différents dialectes de gourmantché. Certes, selon les dispositifs, l'usage de la langue locale est plus ou moins important et plus ou moins valorisé ; mais globalement aujourd'hui le bilinguisme à l'école est forcément soustractif, en raison des examens scolaires en français et de la structure sociale globale, qui valorisent avant tout cette langue. L'apprentissage du français est accompagné de l'acquisition de codes comportementaux, qui servent de rites de passage au monde francophone, urbain, fonctionnaire, mais aussi de l'apprentissage de cheminements

cognitifs spécifiques. En particulier, la manière dont le français et les mathématiques sont enseignés actuellement, élimine de fait certains savoirs locaux, comme l'efficace système de calcul mental développé par les analphabètes. Enfin, l'organisation sociale de la tâche pédagogique (gestion de l'espace, du temps, des activités, des gratifications, des sanctions, etc.) a tendance à individualiser les apprenants. Ceci est particulièrement visible avec l'organisation de la tâche de l'écriture, où les élèves apprennent progressivement à ne plus travailler en groupe, comme ils ont l'habitude de le faire dans la vie quotidienne au village, mais à produire un travail solitaire. On remarque cependant que, dans les écoles où la pédagogie active est plus développée, les enseignants font plus appel à des exercices collectifs et les élèves ont plus tendance à réutiliser l'institution scolaire comme un espace de production d'un nouveau groupe social de référence, celui des instruits. Bien que l'usage de la pédagogie active -et partant celui de la langue, des savoirs locaux et des processus collectifs- soit différent d'un dispositif à l'autre, globalement l'école apprend d'autres rapports sociaux et un autre rapport cognitif au monde. Mais les propos des apprenants sur leurs parcours montrent qu'ils ne reçoivent pas passivement ces changements.

Tout d'abord, les stratégies éducatives des apprenants et de leurs familles ne sont pas monolithiques. Les stratégies de scolarisation des enfants dépendent de nombreux paramètres. L'existence d'une école dans le village, un niveau de vie familial correct, une certaine instruction du chef de ménage, le sexe masculin de l'enfant, la monogamie des parents, la religion chrétienne adoptée par les parents, des antécédents positifs de scolarisation dans la famille, etc. favorisent la mise de l'enfant à l'école et son maintien. Mais la scolarisation reste généralement sporadique (pour le même enfant) et alternée (d'un enfant à l'autre). Les choix d'éducation communautaire à maintenir, les imprévus familiaux ainsi que la diversité de l'offre scolaire participent à l'élaboration de parcours de formation hétérogènes. Des apprenants passent du centre d'alphabétisation aux centres *Banma nuara* (pour jeunes) puis à l'école classique (collège) ; ou au contraire commencent à fréquenter l'école classique, abandonnent puis s'inscrivent après quelques années en cours d'alphabétisation... Les parcours sont toujours très composites ; et ce, d'autant plus que les apprenants continuent dans tous les cas à recevoir des éléments d'éducation communautaire. Les représentations que les familles ont de l'école jouent également un rôle non négligeable. Les attentes vis-à-vis de l'école ne varient pas beaucoup d'un dispositif à l'autre : l'école est globalement perçue comme un facteur d'enrichissement potentiel, mais aussi comme un facteur d'appauvrissement en cas d'échec. Mais dans les deux cas, l'enrichissement ou l'appauvrissement sont considérés dans leurs multiples dimensions (économiques, politiques,

culturelles, sociales). La question des stratégies de scolarisation reste -pour les enfants comme pour les adultes- une stratégie collective. Ce dernier point est important. En effet, bien que l'arrivée et le développement de l'école dans la Gnagna aient contribué à l'avènement d'un ordre social nouveau, fondé sur l'instruction, le pouvoir monétaire, les réseaux administratifs et associatifs dits « modernes » etc., cet ordre social coexiste avec le système lignager précédent et ses hiérarchies, de clan familial, d'âge, de sexe, de savoirs (occultes notamment), de réseaux locaux, etc. De plus, la conception néolibérale d'un individu supposé libre, rationnel et calculateur, prenant des décisions pour son parcours de formation est rejetée localement : la personne reste considérée comme traversée par de multiples forces sociales (visibles et invisibles) et les décisions éducatives sont pensées souvent par et pour la collectivité. Certes, l'école parvient à développer un certain processus d'individualisation, mais les parcours de vie des apprenants montrent que la logique d'action ne peut se départir d'une réflexion collective. Par exemple, lorsque la personne revient (même temporairement) au village, après une réussite scolaire et professionnelle, elle entreprend de redistribuer le gain ainsi acquis. La plupart du temps, la personne acquiert une position de notable et procède à une redistribution choisie, montrant ainsi son double refus des contraintes sociales traditionnelles de redistribution obligatoire, mais aussi des logiques totalement individualisées dans une sociabilité plus contractuelle.

D'une manière générale, les biographies montrent que pour les apprenants non seulement l'école, mais aussi la religion, l'engagement politique ou associatif et les voyages ont provoqué des changements dans la façon de penser et de vivre. Le métissage se rencontre chez tous : ceux qui n'ont pas été à l'école ont des pratiques quotidiennes qui prennent en compte certains des changements apportés. À l'inverse, ceux qui ont fait de longues études conservent souvent des habitudes, des savoirs et des croyances appartenant à l'éducation communautaire (comme, par exemple, le recours à la divination et aux sacrifices). Certains développent des stratégies de négation des savoirs locaux au profit des savoirs scolaires ; d'autres ont davantage des démarches de juxtaposition, de conciliation ou de synthèse. Mais, contrairement à ce que l'étude des écoles bilingues et non formelles laissait présager, les perceptions qu'ont les apprenants des savoirs locaux ne changent pas uniquement en fonction des dispositifs scolaires dans lesquels ils ont été formés, mais aussi, et parfois davantage, en fonction de la qualité de leur connaissance de ces savoirs et donc de leur éducation familiale et communautaire. Par ailleurs, plus les personnes maîtrisent les savoirs locaux et plus elles développent une position réflexive sur leur parcours. Toutes les personnes interrogées posent la question du positionnement à avoir dans une société dont les normes sont doubles.

Certaines se sentent des *nasar pusuca* (des « moitiés Blancs ») : c'est-à-dire ne pas être des Blancs mais ne plus être des Noirs. D'une façon générale, les dispositifs scolaires mis en place favorisent une modification du rapport au savoir, plus individualisé tant dans ses dimensions cognitives que sociales. Mais –malgré les rapports de force- le processus de métissage à l'œuvre est complexe et ne peut correspondre à une simple transition d'un état (socio-cognitif) à un autre selon une impulsion et un modèle purement extérieurs. En raison des processus même de métissage quotidiens, il s'agit plutôt d'une culture tierce, différente des cultures-mères en présence.

Certains auteurs déplorent que les savoirs « modernes » et les savoirs locaux ne s'alimentent pas mutuellement mais, dans le meilleur des cas, coexistent dans une simple juxtaposition. En réalité, ces savoirs coexistent, se complètent et participent aux réflexions et aux actions des personnes au quotidien. On observe plutôt que ces échanges et ces valorisations réciproques ne sont pas souvent réalisés consciemment et que la possibilité de tenir un discours collectif à ce sujet est régulièrement confisquée. Pendant longtemps, le système colonial et les écoles classiques ont interdit de penser les savoirs locaux comme de véritables savoirs. Dans les années 70 et 80, le métissage des savoirs et des cultures a été porté par une réflexion nationale. Aujourd'hui, le sujet est récupéré à des niveaux supra et infra étatiques par les grandes organisations internationales, d'une part, et par les ONG et les acteurs privés, d'autre part. Les projets internationaux de valorisation des savoirs locaux et les écoles alternatives utilisant les langues locales autorisent aujourd'hui à repenser et surtout à réutiliser les savoirs locaux ; mais cela est réalisé de manière peu coordonnée sur le plan national. Dans le domaine scolaire examiné, l'usage des savoirs locaux ne participe pas pour le moment à un processus de spoliation, mais plutôt à une réécriture, par une minorité d'experts, de la culture locale, au profit de la construction d'un nouveau modèle social. Les élites locales et nationales jouent un rôle majeur, tantôt dans l'ignorance et le mépris de classe qui entoure les savoirs locaux, tantôt dans le processus de leur instrumentalisation. Le tri des savoirs, leur transmission dans l'enseignement et leur mobilisation dans les parcours de vie sont autant d'étapes de transformation et de métissage de ces savoirs, où les apprenants jouent également un rôle important. Dans ce processus, les différents savoirs (locaux et scolaires) sont détachés de leurs épistémès respectives, ce qui contribue à la construction d'une culture tierce, conjonction de façons différentes de penser et de faisceaux d'intérêts divergents. L'éclatement du dispositif scolaire dans des offres multiples, concernant les enfants comme les jeunes et les adultes et utilisant des définitions variées des savoirs légitimes à acquérir,

contribue à forger des parcours de formation de plus en plus hétérogènes. Les apprenants peuvent jouer aujourd'hui de ces possibilités de parcours diversifiés, avec des logiques d'action différentes, pour élaborer les bases d'un savoir pluriel qui concile des éléments en apparences contradictoires.

Cette étude a montré que les savoirs éducatifs sont en interactions permanentes avec le système éducatif et le système social global, de telle sorte qu'ils subissent de multiples influences et exercent également un effet propre. Les savoirs éducatifs présents dans les orientations politiques, dans les programmes scolaires, dans les supports pédagogiques, dans les pratiques des enseignants, dans le quotidien des apprenants restent ainsi une donnée essentielle pour l'analyse du fait scolaire. Elle a également rappelé que le projet de société porté par le système et les savoirs éducatifs -auparavant aux mains d'une minorité de personnes- subissent aujourd'hui de multiples influences (politiques internationales et nationales, stratégies des bailleurs de fonds, action des ONG, des professionnels, des apprenants), rendant difficile la coordination des projets éducatifs. Ce phénomène, lié au retrait du rôle de l'Etat au profit d'acteurs supra et infra étatiques est très présent au Burkina Faso, laboratoire -comme beaucoup d'autres pays africains- des politiques néolibérales. Mais ce processus se retrouve également ailleurs. Dans ce sens, la présente recherche pose des éléments qui peuvent servir de bases pour des comparaisons avec des pays ayant un autre passé colonial, une position de force différente sur la scène géopolitique internationale, ou une autre histoire culturelle, en particulier en termes de langue et d'écriture. L'étude insiste sur le fait que la question des savoirs locaux, investie par certains acteurs internationaux, nationaux et locaux, entre aujourd'hui encore pleinement dans des jeux de rapports de force. Elle incite également la recherche à renouveler la réflexion sur le statut cognitif de ces savoirs et l'intérêt d'un éventuel pluralisme épistémologique. Elle repose la question des façons de traiter les savoirs de l'Autre.

BIBLIOGRAPHIE

1 Travaux généraux[546]

AMSELLE Jean-Loup, 1990, *Logiques métisses*, *anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris, 251 p.

AMSELLE Jean-Loup, 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures,* Flammarion, Paris, 265 p.

AMSELLE Jean-Loup, M'BOKOLO Elikia,(dir.), 1999 [1985], *Au cœur de l'ethnie, Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique*, La découverte poche, Paris, 226 p.

ANSART Pierre, 1999a, « La sociologie de l'action », in Ansart P., Akoun A. dir., *Dictionnaire de sociologie*, Seuil, Le Robert, Paris : 4-7.

ANSART Pierre, 1999b, « Processus cognitif et cognitivisme », in Ansart P., Akoun A. dir., *Dictionnaire de sociologie*, Seuil, Le Robert, Paris : 85-86.

ANSART Pierre, 1999c, « Sociologie de la culture », in Ansart P., Akoun A. dir., *Dictionnaire de sociologie*, Seuil, Le Robert, Paris : 125-129.

APPADURAI Arjun, 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot, Paris, 322 p.

BALANDIER Georges, 1995, « Science transférée, science partagée », in Roland Waast éd. *Les sciences hors d'occident au XXè siècle. Vol 1 : Les conférences*, ORSTOM, Paris, 11-17.

BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Pédagogie aujourd'hui, Paris.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, 1966, *La construction sociale de la réalité*, Armand Collin, Paris.

BERNAULT Florence, 2001, « L'Afrique et la modernité des sciences sociales », *Vingtième siècle, Revue d'Histoire*, n°70, avril-juin 2001, p 127-138.

BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de minuit, Paris.

BERTHELOT Jean-Michel, 1999, « Interaction et interactionnisme », in Ansart P., Akoun A. dir., *Dictionnaire de sociologie*, Seuil, Le Robert, Paris : 290-291.

BOAL Augusto, 2002 [1990], *L'arc-en ciel du désir,* La découverte, Paris, 238p.

BORZEIX Anni, BOUVIER Alban, PHARO Patrick, coord. 2003 [1998], *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, CNRS sociologie, Paris, 294 p.

BOURDIEU Pierre dir., 1993, *La misère du monde*, Libre examen, Seuil, Paris.

BOURDIEU Pierre, 1976, « Le champ scientifique » in « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°2-3, 2ème année, juin 1976, p. 88-105.

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, 1983 [1968], *Le métier de sociologue,* Mouton/ Bordas, Paris.

[546] Sociologie, anthropologie, Afrique, connaissance…

BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc, 1992, *Réponses*, Seuil, Paris.
BOURDIEU Pierre, Wacquant Loïc, 2000, « La nouvelle vulgate planétaire », *Le monde diplomatique*, mai 2000 : 6-7.
BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris.
CABANES Robert, 1995, « L'apport de l'approche biographique pour l'étude d'un milieu social dominé. Ouvrier de São Paulo (Brésil) », in Copans Jean, Selim Monique, *Salariés et entreprises dans les pays du sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala, ORSTOM, Paris : 373-396.
CABANES Robert, 2002, *Travail, famille, mondialisation. Récits de la vie ouvrière, São Paulo, Brésil*, IRD, Karthala, Paris.
CALLON Michel & LATOUR Bruno, 1991, *La science telle qu'elle se fait*, La Découverte, Paris.
CALVET Louis-Jean coord., 1991, *Langues et civilisations africaines. Arguments culturels pour le développement*, CCT, FIDELCA, 92 p.
CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot, Paris, 248 p.
CHARLOT Bernard, 1997, *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 112 p.
CHOMSKY Noam, PIAGET Jean, 1979, *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, organisé et recueilli par Massimo Piattelli-Palmarini*, Le Seuil, Paris, 532 p.
CICOUREL Aaron, 2002, *Le raisonnement médical, une approche socio-cognitive*, Seuil, Liber, Paris.
COPANS Jean, 1974, *Critiques et politiques de l'anthropologie*, F. Maspero, Dossiers africains, Paris, 151 p.
COPANS Jean, 1995, « L'insoutenable ambiguïté du récit biographique », in Cabanes R., Copans J., Selim M., *Salariés et entreprises dans les pays du sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala, ORSTOM, Hommes et sociétés, Paris : 373-396.
COPANS Jean, 1998 [1990], *La longue marche vers la modernité africaine : Savoirs, intellectuels, démocratie*, Karthala, Les Afriques, Paris, 373 p.
COPANS Jean, 2000a, « Mondialisation des terrains et/ou internationalisation des traditions disciplinaires ? L'utopie d'une anthropologie sans frontières », in « Terrains d'avenir », 24, N°1, *Anthropologie et sociétés,* Laval Québec*,* 21-42.
COPANS Jean, 2000b, « Anthropologues sans frontières : inter-nationalistes, mondialistes ou internautes ? L'inconscient national à l'épreuve des terrains et des débats. Réponse à M. Lambek, J. Michaud, van Beek W., Warnier J.P.», in « Terrains d'avenir », 24, N°1, *Anthropologie et sociétés,* Laval Québec*,* 53-55.
COPANS Jean, 2002 [1998] *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan université, Coll. 128, N° 210, Paris, 127 p.
CORCUFF Philippe, 1995, *Les nouvelles sociologies*, Coll. 128, Nathan Université, Paris.

COULON Alain, 2002 [1987], *L'ethnométhodologie*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 128 p.
DARRÉ Jean-Pierre, 1999, *La production de la connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence,* Maison des sciences de l'homme, Paris, 244 p.
DIOUF Mamadou dir., 1999, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala ; et Amsterdam, Sephis.
DUMONT Louis, 1966, *Homo hierarchicus. Essai sur le système des castes*, Gallimard, Bibliothèque de Sciences humaines, Paris.
DURKHEIM Emile, 1960 [1897], *Le suicide*, PUF, Paris.
ELIADE Mircéa, 1957, *Mythe, rêves et mystères,* Les essais, LXXXIV, NRF, Gallimard, Paris.
FAURE Sylvia, 1999, "Les processus d'incorporation et appropriation des savoir-faire du danseur", Sociologie des savoirs*, Éducation et sociétés* N°4, De Boeck Université, INRP, Bruxelles : 75-91.
FAY Claude éd., 1999, « Le SIDA des autres. Constructions locales et internationales de la maladie », *Autrepart* N°12, L'aube/IRD, La tour d'Aigues, 183 p.
FEBVRE Lucien, 1968 [1942], *Le problème de l'incroyance au 16e siècle, la religion de Rabelais*, Albin Michel, Paris.
FOUCAULT Michel, 1969, *L'archéologie du savoir*, NRF, Gallimard, Paris, 277 p.
FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
GAKUNZI David, 1991, *Thomas Sankara. "Oser inventer l'avenir", La parole de Sankara*, Pathfinder et l'Harmattan, 290 p.
GARFINKEL Harold, 1952, *The perception of the other : A study in social order*, PHD, dissertation, Harvard University.
GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
GESCHIERE Peter, 2001, « Regard académique, sorcellerie et schizophrénie (commentaire) », *Annales HSS*, mai-juin 2001, N°3, 643-649.
GOFFMAN Érving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *La représentation de soi* (255 p.) ; Tome 2 : *Les relations en public* (374 p.), Éditions de minuit, Le sens commun, Paris.
GOHY Gilles, 2002, « Pauvreté : les mots et les faits au Bénin », in *La pauvreté, une fatalité ?,* Unesco, Karthala, Paris : 61-95.
GOODY Jack, 1986, *La logique de l'écriture*, Armand Colin, Paris.
GOODY Jack, 1993, « Ecritures et sociétés », in *La science sauvage Des savoirs populaires aux ethnosciences, Entretiens de Ruth Scheps*, Seuil, Sciences, Paris : 164-174.
GOODY Jack, 1994 [1987], *Entre l'oralité et l'écriture*, Traduit de l'anglais par Denise Paulme et révisé par Pascal Ferroli, PUF, Ethnologies, Paris, 323 p.
GOODY Jack, 1996, *L'homme, l'écriture et la mort. Entretiens avec Pierre-Emmanuel Dauzat*, Les Belles lettres, 247 p.

GOODY Jack, 2002 [1977], *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Traduction et présentation de Jean Bazin et Alban Bensa, Les éditions de minuit, Paris, 274 p.
GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard, Le Seuil, Hautes Etudes, Paris.
GRIZE Jean-Blaise, 1994 [1989], « Logique naturelle et représentation sociale », in Jodelet Denise, *Les représentations sociales,* PUF, La sociologie aujourd'hui : 152-168.
GRIZE Jean-Blaise, VERGES Pierre, SILEM Ahmed, 1987, *Les salariés face aux nouvelles technologies : vers une approche socio-logique des représentations sociales*, CNRS, Lyon.
GUMPERZ John J., HYMES Dell, 1972, *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication,* Holt, Rinehart and Winston, New York & London.
HALEN Pierre, 2001, « Le savoir de l'autre : une alternative ? Commentaire », *Annales HSS*, mai-juin 2001, N°3, 651-663.
HAMERS Josiane-F, BLANC Michel, 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Dessart & Mardaga,.
HÉRITIER Françoise, 1996, *Masculin/féminin, la pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris, 330 p.
JANIN Pierre, 2003, « Vivre ensemble ou la douleur d'être "en grande famille" », in *Violences ordinaires,* Politique africaine, N°91, octobre 2003 : 33-51.
JEWSIEWICKI Bogumil, 2001, « Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales », *Annales. Histoire, sciences sociales*, mai-juin 2001, p. 625-641.
KAIL Michel, 2002, « Au piège des images », « Afriques du monde », *Les temps modernes*, août-novembre, 620-621 : Paris, 39-46.
KELFAOUI Hocine, 2000, *La science en Afrique à l'aube du 21ème siècle : la science au Burkina Faso*, MAE, Paris, 79 p.
KOYRE Alexandre, 1962 [1957], *Du monde clos à l'univers infini*, PUF, Paris.
LABOV William, 1978, *Le parler ordinaire*, Éditions de Minuit, Paris.
LAHIRE Bernard, 2001, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Hachette, Pluriel sociologie, Paris, 396 p.
LAHIRE Bernard, sans date, *A propos de l'Homme pluriel*, Interview, Site internet : http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/entrevHP.html
LATOUR Bruno, 1989, *La science en action*, La découverte, Paris.
LAUTIER Bruno, 1995, « Cycles de vie, trajectoires professionnelles et stratégies familiales. Quelques réflexions méthodologiques à partir de travaux latino-américains », in Cabanes Robert, Copans Jean, Selim Monique, *Salariés et entreprises dans les pays du sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala, ORSTOM, Paris : 373-396.
LE GOFF, 1988, *Histoire et mémoire*, Folio histoire, Paris.
LÊ THÀNH KHÔI, 1984, « Culture et développement », *Revue Tiers Monde*, t. XXV, N°97, janvier-mars 1984.
LECLERC Gérard, 2000, *La mondialisation culturelle. Les civilisations à l'épreuve*, PUF, coll. Sociologie aujourd'hui, Paris, 486 p.

LEENHARDT Maurice, 1971 [1947], *Do kamo, La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Éditions de minuit, Les essais CLXIV, NRF, Paris.
LEVI-STRAUSS Claude, 2006, [1962], *La pensée sauvage*, Pocket, Agora, Paris, 349 p.
LINTON Ralph, 1968 [1936], *De l'Homme*, Éditions de minuit, Le sens commun, Paris.
LIVET Pierre, 1999,"le statut de l'explication en sociologie" in Ramognino Nicole, Houle Gilles (éd.), *Sociologie et normativité scientifique*, Presses Universitaires de Toulouse Mirail : 111-147.
MARIE Alain dir., 1997, *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris.
MARIE Alain, 1986, « La tradition africaine face à la modernité occidentale », in « La valeur », *Le genre humain*, 14, printemps-été 1986 : 175-190
MARIE Alain, 2003, « La violence faite à l'individu (la communauté au révélateur de la sorcellerie) », in *Violences ordinaires,* Politique africaine, N°91, octobre 2003 : 13-33.
MARTINELLI Bruno, 1996, « Sous le regard de l'apprenti. Paliers de savoir et d'insertion chez les forgerons Mosse du Yatenga (Burkina Faso) », in *Techniques et culture* 28 : 9-47.
MASQUELIER Bertrand, SIRAN Jean-Louis éd., 2000, *Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétorique du quotidien, logiques sociales*, l'Harmattan, Paris, 459 p.
MAUSS Marcel, 1960 [1924], « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » in *Sociologie et anthropologie, introduction à l'œuvre de Mauss*, PUF, Paris.
MERTON Robert K., 1973, *The sociology of Science*, University press of Chicago, Chicago.
MUSA Hassan, 2002, « Qui a inventé les Africains ? », in « Afriques du monde », *Les temps modernes*, août-novembre, N°620-621 : Paris, 61-101.
MVÉ-ONDO Bonaventure, 2005, *Afrique : le fracture scientifique*, Futuribles perspectives, Dakar, 63 p.
NAMER Gérard, 1985, *Court traité de sociologie de la connaissance*, Librairie des Méridiens, Paris.
OUELLET Fernand, 2000, « Relativisme cognitif, croyances traditionnelles et science moderne », in Costa-Lascoux J., Hily M.A., Vermes G, dir. *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, L'Harmattan, Paris, 296 p.
PÉTONNET Colette, 1982, « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme*, 1982, Volume 22, Numéro 4. p. 37-47.
PREISWERK Roy, PERROT Dominique, 1975, *Ethnocentrisme et histoire*, Anthropos, Paris.
RABAIN Jacqueline, 2005, « Edmond Ortigues (1917-2005) », in « Vérités de la fiction », *L'Homme*, 175-176.
SAID Edward, « L'orientalisme 25 ans plus tard », in *Counterpunch*, lundi 4 août 2003, Site Internet : http://www.sociocritique.mcgill.ca/said.htm.
SAID Edward, 1975, *L'orientalisme*, *L'Orient créé par l'Occident*, Le Seuil, Paris.
SAID Edward, 2000, *Culture et Impérialisme*, Fayard, Le monde diplomatique, Paris, 555 p.
SAYAD Abdelmayek, 1977, « Les trois âges de l'émigration algérienne en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°15.

SPINDLER George, 1968, *Burbach : Urbanization and Identity in a German Village*, CSCA, Holt, Rinehart and Winston, New York.
SYLVANUS Nina, 2002, « L'étoffe de l'africanité », « Afriques du monde », *Les temps modernes*, août-novembre, 620-621 : 128-145.
THOMAS Louis-Vincent, LUNEAU René, 1992, *La terre africaine et ses religions*, l'Harmattan, Paris.
VIGARELLO Georges, 2002 [1998], « Sciences cognitives » in Champy P. et Etévé C., dir., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1167 p.
WEBER Max, 2003 [1905], *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, traduction Grossein, Gallimard, Paris.

2 Sur l'éducation communautaire et les savoirs locaux[547]

AGRAWAL Arun, 1995a, « Dismantling the Divide between Indigenous and Scientific knowledge », in *Development and Change*, 26 : 413-439.
AGRAWAL Arun, 1995b, « Indigenous and scientific knowledge: some critical comments », in *Indigenous Knowledge and Development monitor*, 3 (3). : http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/3-3/articles/agrawal.html : consulté le 20 mai 2006.
AGRAWAL Arun, 2002, « Classification des savoirs autochtones : la dimension politique », in Agrawal Arun éd., « Les savoirs autochtones », *Revue internationale des sciences sociales*, sept 2002, N°173 : 325-337.
ALVAREZ-PEREYRE Frank, 1980, « L'Étude des littératures orales ; de quelques tendances et problèmes », in *Cahiers de Littérature orale*, N°7, 170-207.
ASCHER Marcia, 1998, *Mathématiques d'ailleurs, nombres, formes, et jeux dans les sociétés traditionnelles*, Seuil, Paris.
BADINI Amadé, 1990, *Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative scolaire. Essai d'une pédagogie de l'oralité,* Doctorat lettres et sciences humaines, Université de Lilles III, 658 p.
BADINI Amadé, 1994, *Naître et grandir chez les mosse traditionnels*, SEPIA, ADDB, coll. Découverte Burkina, Ouagadougou, 203 p.
BARRAU Jacques, 1993, « Les savoirs naturalistes et la naissance de l'ethnoscience », in *La science sauvage Des savoirs populaires aux ethnosciences, Entretiens de Ruth Scheps*, Seuil, Sciences, Paris : 15-27.
BARTHÉLÉMY Carole, 2005, « Les savoirs locaux entre connaissance et reconnaissance », in *Vertigo, La revue en sciences de l'environnement*, Vol 6, N°1, juin 2005, 6 p. : http://www.vertigo.uqam.ca
BONNET Doris, 1988, *Le proverbe chez les mossis du Yatenga*, Société d'études linguistiques et anthropologique de France, SELAF, Paris.

[547] Les études portant sur l'éducation communautaire *et* sur l'éducation scolaire ont été classées dans la rubrique suivante.

BONVINI Emilio, 1988, « La devinette africaine : l'image et le symbole » in Bureau René, De saivre Denyse (dir), *Apprentissage et cultures, les manières d'apprendre*, Karthala, Paris : 245-253.
BROKENSHA D. ; WARREN D. ; WERNER O. dir., 1980, *Indigenous Knowledge Systems and Development*, University Press of America, Lanham, Maryland.
BROMBERGER Christian, 1986, « Les savoirs des autres », in *Terrain*, N°6, mars 1986 :, p. 3-5.
BRUSH Stephen, STABINSKY Doreen, dir., 1996, *Valuing Local Knowledge : Indigenous People and Intellectual Property Rights*, Island Press, Washington DC.
CALAME-GRIAULE Geneviève (coord.), 1984, *Le conte, pourquoi ? comment ?*, Actes du colloque « Journées d'études en littérature orale » 1982, CNRS, Paris.
CALAME-GRIAULE Geneviève, dir., 1977, *Langage et culture africaine. Essai d'ethnolinguistique*, Maspéro, Belgique.
CAMARA Sory, 1992, *Gens de parole, essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*, Karthala, Paris.
CONKLIN Harold C., 1980, *Folk classification : a topically arranged bibliography of contemporary and background references through 1971*, Yale University (New Haven).
DALBÉRA Claude, 1990 « Calcul, vie quotidienne et alphabétisation », in A*lphabétiser ? Parlons-en !,* Année internationale de l'alphabétisation, UNESCO, BIE.
DORTIER Jean-François, 2003, « L'intelligence au quotidien », in « Les savoirs invisibles. De l'ethnoscience aux savoirs ordinaires » in *Sciences humaines,* N° 137, avril 2003 : 18-21.
DOVE Michael R, 2002, « Histoires et savoirs autochtones hybrides chez les petits cultivateurs d'hévéa d'Asie », in Agrawal Arun éd., « Les savoirs autochtones », *Revue internationale des sciences sociales*, sept 2002, N°173 : 389-401
DURKHEIM Émile et MAUSS Marcel, 1903, « De quelques formes primitives de classification : contribution à l'étude des représentations collectives » in *L'année sociologique*, 1-72.
ELLEN R, PARKER P, BICKER A dir., 2000, *Indigenous Environmental Knowledge and its Transformations : Critical Anthropological Perspectives*, Harwood, Amsterdam.
ERNY Pierre, 1987 [1971], *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris.
FALK J, KANE M., 1992, *Littérature africaine*, *T1 et T2*, Karthala, Paris.
GÖRÖG-KARADY Véronika, BAUMGARDT Ursula, 1988, *L'enfant dans les contes africains*, CILF, EDICEF.
HAMPATE BA Amadou, 1990, *Il n'y a pas de petite querelle, Nouveaux contes de la savane*, Pocket, Paris.
HAMPATE BA Amadou, 1994, [1993], *Petit Bodiel et autres contes de la savane*, Stock, Paris.
HAUDRICOURT Andrè-Georges, HÉDIN Louis, 1987 [1943] *L'Homme et les plantes cultivées*, A.-M. Métailié, Paris.
HOUIS Maurice, 1971, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, PUF, Paris, 230 p.

HOUNTONDJI Paulin J., 1994, *Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche,* CODESRIA, Dakar, 345 p.
IRWIN Alan, 1995, *Citizen Science : A study of People, Expertise and Sustainable Development*, Routledge, Londres.
KABORÉ Oger, 1993, *Les oiseaux s'ébattent. Chansons enfantines au Burkina Faso. Préface de Geneviève Calame-Griaule,* L'Harmattan, Paris, 245 p.
KABORE Oger, 1999, *Au clair de lune, contes et proverbes du Burkina Faso*, Firmament, Ouagadougou.
KABORE Roger Bila, 1983, *La princesse Yatenga et autres histoires,* NEA-EDICEF Jeunesse, Paris.
LALLEMAND Suzanne éd., 1992, *Adoption et transfert d'enfants*, L'Harmattan, Paris.
LALLEMAND Suzanne, 1975, « Insulte et pédagogie chez les mossi », *Systèmes de Pensées en Afrique noire*, N°1975 : : 95-104.
LALLEMAND Suzanne, 1985, *L'apprentissage de la sexualité dans les contes d'Afrique de l'Ouest*, l'Harmattan, Paris.
LALLEMAND Suzanne, 1993, *La circulation des enfants en société traditionnelle : prêt, don, échange*, l'Harmattan, Paris.
LEACH Melissa, FAIRHEAD James, 2002, « Modes de contestation : le « savoir indigène » et la « science des citoyens » en Afrique de l'Ouest et dans les Caraïbes » in Agrawal A. éd., « Les savoirs autochtones », *Revue internationale des sciences sociales*, sept 2002, N°173 : 337-353.
LÉVY-BRUHL Lucien, 1925, *La mentalité primitive*, Félix Alban, Paris, 537 p.
LÉVY-BRUHL Lucien, 2002 [1949], *Carnets 1938-1939*, édition électronique de Tremblay Jean-Marie, 152 p., Site Internet : http://pages.infinit.net/sociojmt.
MURRAY LI Tania, 2002, « Purification ethnique, savoir récursif et dilemmes du territorialisme » in Agrawal A. éd., « Les savoirs autochtones », *Revue internationale des sciences sociales*, sept 2002, N°173 : 401-413.
N'DIAYE R., 1980, « les traditions orales et la quête de l'identité culturelle », *Présence africaine*, N°114.
OUEDRAOGO Albert, [sans date], *Les contes africains comme objets d'étude*, document dactylographié, non édité, disponible au CIRD de l'IRD de Ouagadougou.
PAULME Denise, 1976, *La mère dévorante, Essai sur la morphologie des contes africains*, Gallimard, Paris.
PODA Jean Noël, GAGLIARDI Raul, KAM Franck O., NIAMÉOGO Anatole, 2003, « La perception des populations des maladies diarrhéiques au Burkina Faso : une piste pour l'éducation aux problèmes de santé », in *Vertigo*, Vol 4 N° 1, Mai 2003.
PROPP Vladimir, 1992, *Morphologie du conte*, Points, Paris.
RABAIN Jacqueline, 1979, *L'enfant du lignage : du sevrage à la classe d'âge chez les wolof du Sénégal*, Payot, Paris.

RICARD Alain, 1998 [1995], *Littératures d'Afrique noire. Des langues aux livres*, CNRS, Karthala, Paris, 304 p.
SAYAD Abdelmalek, 1977, Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France, in *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977/15 : 59-79.
SISSAO Alain, 1995, *La littérature orale moaga comme source d'inspiration de quelques romans burkinabé*, Thèse de doctorat de Lettres, Université Paris XII, Paris.
STEWARD, Julian (éd.), 1948-1952, *Handbook of South American Indians*, 6 vol., Smithsonian Institution, Washington.
TAUXIER Louis, 1985, *Contes du Burkina Faso*, Fleuve et Flamme, EDICEF, CILF, Ouagadougou.
THOMAS Frédéric, 2002, « La sylviculture coloniale : science universelle ou savoir local ? L'exemple de l'Indochine », *Colloque d'histoire des sciences,* Rennes, le 3 mai 2002.
THOMAS Frédéric, 2003, *La forêt mise à nu. Essai anthropologique sur la construction d'un objet scientifique tropical « forêts et bois coloniaux d'Indochine »,* Thèse de troisième cycle, EHESS, Paris, 1 308 p.
THOMAS Louis-Vincent, 1982, *« Et le lièvre vint… » Récits populaires diola*, NEA, Dakar.
VELLARD Dominique, 1988, « Anthropologie et sciences cognitives : une étude des procédures de calcul mental utilisées par une population analphabète », In « Langage et cognition », *Intellectica*, 1888/2, N°6.
WARREN D. Michael, 1996, « Comments on article by Arun Agrawal », in *Indigenous Knowledge and Development monitor*, 4 (1) : http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/4-1/articles/agrawal.html, consulté le 20 mai 06.
WARREN D. Michael, JAN SLIKKERVEER L, BROKENSHA D, dir., 1995*, The Cultural Dimension of Development : Indigenous Knowledge Systems*, Intermediate Technology Publications, London.

3 Sur les systèmes scolaires et les savoirs

ANDRE Géraldine, « Langues, école et développement. Analyse des politiques éducatives et linguistiques postcoloniales au Burkina Faso », *à paraître.*
ANDRE Géraldine, 2005a, " Entrepreneurs de l'éducation. Le cas des écoles bilingues du Burkina Faso" (communication), *Entreprises et entrepreneurs en quête de normes (Colloque international de l'Association Euro-Africaine pour l'Anthropologie du Changement Social et du Développement (APAD),* Yaoundé, 11-14 octobre 2005.
ANDRE Géraldine, 2005b, « Éducation bilingue et interculturalité au Burkina Faso. Passé linguistique et logique économique comme obstacles à une didactique de l'interculturel », communication au colloque *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?,* Louvain-la-Neuve, 20-22 janvier 2005.
BANGA Dominique, 2005, *Contribution des associations locales dans le processus d'expansion de l'offre éducative non formelle au Burkina Faso : le cas de l'association Tin*

Tua dans l'alphabétisation des adultes dans la province de la Gnagna, Mémoire de fin de cycle de l'ENAM, Ouagadougou, 87 p.
BARRETEAU Daniel, 1998, *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso : recueil d'articles*, ORSTOM, Ouagadougou.
BARRETEAU Daniel, BATIANA André, YARO Anselme, 1999, *Evaluation des niveaux des écoles satellites*, IRD, Ouagadougou.
BAUX Stéphanie, LEWANDOWSKI Sophie, 2006, « Violences physiques et symboliques à l'école : le cas des milieux ruraux marginalisés au Burkina Faso », in FASAF/ROCARE, *Education, violence et conflits en Afrique, Yaoundé*, mars 2006.
BEILLEROT Jacky, 1989, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Éditions universitaires, Paris.
BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'harmattan, Éducation formation, Paris.
BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, 2000, *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Éducation formation, Paris.
BERNARD R., BUISSON M. et al., 1981, *Éducation, fête et culture*, PUL, Lyon.
BERNSTEIN Basil, 1975b, *Classes et pédagogies*, OCEDE, Paris.
BERTHIER, P., 1996, *L'ethnographie à l'école, éloge critique*, Anthropos, Paris.
BIANCHINI Pascal, 2002, *Sociologie de l'éducation en Afrique noire, résumé de cours Paris IV*, site internet CEAN.
BIANCHINI Pascal, 2004, *Ecole et politique en Afrique noire, Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000),* Karthala, Paris.
BONINI Nathalie, 1996, *Education non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Thèse de doctorat, EHESS, Paris.
BOUCHE Denise, 1975, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1917 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?,* 2 tomes, Champion, Paris.
BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1965, « Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », in Bourdieu P. et Passeron J.C., « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris-La Haye Mouton, MCMLXV, Paris, 125 p.
BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Éditions de minuit, Paris.
BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970. *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de minuit, Paris.
BRENNER Louis, 2000, *Controlling knowledge. Religion, Power and schooling in a West African muslim society*, Hurst & Company, London.
BROCCHOLICHI Sylvain, 1994, *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production des inégalités*, Doctorat, EHESS, Paris.

CAMPION-VINCENT Véronique, 1970, « Systèmes d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in G. Balandier, *Sociologies des mutations*, Anthropos, Paris : 437-450.
CHARLOT Bernard, 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Paris.
CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, Paris.
CHERVEL André, 1998, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Histoire de l'éducation, Paris, 238 p.
CHOPPIN Alain, 1980, « Histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, N°9 : 1 : 25.
CHOPPIN Alain, 1992, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette éducation, Paris, 224 p.
CHOPPIN Alain, CLINKSPOOR Martine, 1993, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, INRP, Paris.
CHRISTOL, MÉDARD, 1959, *Proposition de Plan de scolarisation rurale*, SEDES, Paris.
CICOUREL Aaron, KITSUSE John, 1963, *The Educational Decision-makers*, Bobbs-Merrill Indianapolis.
CLANCHÉ Pierre, 2000, « Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropologie didactique », in Colloque *Didactique des disciplines et formation des enseignants : une approche anthropologique*, Marseille 14-15 février 2000, 15 p.
CLERC Pascal, 2002, *La culture scolaire en géographie, le monde dans la classe*, Presses universitaires de Rennes, Collection Espaces et territoires, Rennes.
COLLECTIF, 2003, *Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles*, L'Harmattan, Paris.
COMPAORE Félix, COMPAORE Maxime, KOBIANE Jean-François, LANGE Marie-France, LOKPO Komla, PILON Marc, 2003, *Les cours du soir à Ouagadougou*, INSS, CNRST, IRD, UERD, Diakonia, Ouagadougou.
COMPAORÉ Maxime, 1995, *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*, Université Paris 7 / Denis Diderot, 586 p.
COMPAORÉ Maxime, 1995a, « L'enseignement public en Haute-Volta pendant la période coloniale », in Massa Gabriel, Madiéga Georges Y., dir. *La Haute-Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Ouagadougou : 351-359.
COMPAORÉ Maxime, 1995b, « L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale », in Massa Gabriel, Madiéga Georges Y., dir. *La Haute-Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Ouagadougou : 361-377.
COMPAORE Maxime, 1999, « Chronique de l'école au Burkina Faso », in Madiega Georges, Nao Oumarou, *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Karthala, PUO, pp. 1663-1690.
COMPAORE Maxime, 2003, *La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso, Cahiers d'Etudes Africaines*, Vol. 43, No 169-170 : 87-98, EHESS, Paris.
DALBERA Claude, 2002, « Stratégie du « faire-faire », mécanismes de mise en œuvre et manuel de procédure du Fonds pour l'alphabétisation et l'alphabétisation non formelle

(FONAENF) », *Atelier sur la mise en œuvre du PDDEB, Concertation des ONG pour l'éducation de base*, 13 mars 2002, Ouagadougou.
DALBERA, 2001, *Notes : quelques réflexions en introduction à un débat*, non paginé, non édité.
DE QUEIROZ Jean-Manuel, 1981, *La désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation*. Thèse de 3ème cycle, Université de Paris VIII-Vincennes/Saint Denis.
DE QUEIROZ Jean-Manuel, 1995, *L'école et ses sociologies*, Nathan université, Paris, 128 p.
DECROUX-MASSON Annie, 1979, *Papa lit et maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*, Denoël, Gonthier, Paris.
DURKHEIM, Émile, 1969 [1938], *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 403 p.
DURUT-BELLAT Marie, 1990, *L'école des filles*, L'Harmattan, Paris.
EGGLESTON J, 1979, *Teacher Decision-Making in the Classrom*, Routledge and Kegan, London.
ERNY Pierre, 1978, *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975). Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique*, Thèse de doctorat, Université de Lille III, 2. vol., 753 p.
FILIOD Jean-Paul, 2006, « Le travail artistique n'est pas qu'artistique. Le déploiement de l'ethnographie dans le contexte d'un programme d'éducation artistique en milieu scolaire », in *Colloque Ethnologie du travail artistique*, Université Paris I, Sorbonne, 21-22 septembre 2006. Site internet : laboratoiregeorgesfriedmann.univ-paris1.fr/lgf/IMG/pdf/Filiod.pdf, consulté le 12/10/06.
FITOURI Chadly, 1983, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 300 p.
FORQUIN Jean-Claude, 1990, « La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », in *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèses publiées par la Revue française de Pédagogie*, Éducation et formation, Série références, INRP, L'Harmattan, 241p, 103-121.
FORTIER Corinne, 1997, « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie », *Islam et Sociétés au sud du Sahara*, 11 : 85-105.
GASCHÉ Jürg, 2004, « La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité ? », in Akkari Abdeljalil, Dasen Pierre *Pédagogies et pédagogues du Sud*, L'Harmattan, Espaces interculturels, Paris, 376 p.
GÉRARD Étienne, 1992, *L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkès.* Thèse de doctorat, Paris, Université Paul Valéry, Montpellier III, 735 p.
GERARD Étienne, 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, ORSTOM, Karthala, Paris.

GERARD Étienne, 1999, « Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités : perspectives « maraboutiques » en milieu dioula au Burkina Faso », in *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, Les cahiers de l'ARES, N°: 1, mai 1999 : 127-140.
GRIGNON Claude, 1971, *L'ordre des choses*, Éditions de Minuit, Paris.
GÜTH Suzie, 1997, *Lycéens d'Afrique*, l'Harmattan, Paris, 318 p.
HALAOUI Nazam, 2003b, « Document d'appui. L'adaptation des curricula aux situations et aux réalités locales en Afrique subsaharienne », in *Biennale de l'ADEA*, Grand Baie Maurice 3-6 décembre 2003.
HENRIOT Agnès, DEROUET Jean Louis, SIROTA Régine, 1990, « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation » in *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèses publiées par la Revue Française de Pédagogie*, INRP, L'Harmattan, Éducation et formation, Série références, Paris, 241p, 139-203.
ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1984, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, PUF, Paris.
ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1995, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, l'Harmattan, Paris.
ISAMBERT-JAMATI Viviane, 2005, « Approches sociologiques des contenus d'enseignement », in Ramognino N., Vergès P., *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, *Études offertes à Viviane Isambert-Jamati,* Presses universitaires de Provence, Marseille : 19-36.
KAIL Bénédicte, 2000, *L'insertion des jeunes sur le marché du travail à Bamako (Mali). Enjeux de la scolarisation et de l'insertion professionnelle selon le genre*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 596 p.
KANE Cheikh Hamidou, 2002 [1961], *L'aventure ambiguë*, Domaine étranger, 10/18, Paris.
KI-ZERBO, 1990, *Eduquer ou périr*, UNICEF-UNESCO, Paris.
LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de famille*, Gallimard, Hautes études, Seuil, Paris.
LAHIRE Bernard, 1999, "La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs", Sociologie des savoirs*, Education et sociétés* N°4, De Boeck Université, INRP, Bruxelles :15-29.
LAHIRE Bernard, 2000 [1993], *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec » à l'école primaire,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 310 p.
LAHIRE Bernard, 2006, « Pour une pédagogie de l'explicite », in *Le monde de l'éducation*, Octobre 2006 : 68-73.
LALO Anne, 1988, « Pédagogie et recherches piagétiennes interculturelles », in Bureau René, De Saivre Denyse (dir), *Apprentissage et cultures, les manières d'apprendre*, Karthala, Paris : 75-89.
LANGE Marie-France (dir.), 2001, *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du nord*, Autrepart N° 17, Paris.
LANGE Marie-France, 1987, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », in « Togo authentique », *Politique Africaine* N° 27, Septembre-octobre 1987, Karthala : 74-86.

LANGE Marie-France, 1991a, « Le choix des langues enseignées à l'école au Togo : quels enjeux politiques ? », in *Cahiers des sciences humaines*, 27 (3-4), 1991 : 477-495.
LANGE Marie-France, 1991b, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », Politiques Africaines, N°43, octobre 1991 :, 105-121.
LANGE Marie-France, 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala. Paris.
LANGE Marie-France, 2003,"Vers de nouvelles recherches en éducation", Enseignements*, Cahiers d'études africaines*, 169-170, Editions de l'EHESS, Paris : 7-19.
LANGE Marie-France, MARTIN Jean-Yves, 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face à face État/sociétés » in LANGE Marie-France, MARTIN Jean-Yves dir. *Les stratégies éducatives en Afrique Subsaharienne*, Cahier des sciences humaines, vol. 31 N°3, ORSTOM, Paris : 563-575.
LANGE Marie-France, ZOUNGRANA Cécile Marie, YARO Yacouba, 2002, « Education, enfants, et sociétés de demain. Exemples africains », Colloque international *Enfants d'aujourd'hui : diversité des contextes, pluralité des parcours*, AIDELF, Dakar.
LANOUE Éric, 2002, *Les politiques de l'école catholique en Afrique de l' Ouest : le cas de la Côte d'Ivoire (1945-2000)*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Claudine Vidal (CNRS-EHESS-Paris-Centre d'études africaines), EHESS, Paris, 698 p.
LAVAL Christian, WEBER Louis, coord., 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Syllepse, Nouveaux regards, Paris.
LÊ THANH KHÔI, 1976, « Alphabétisation et Révolution, l'expérience Vietnamienne », in *UNESCO Perspective, Revue trimestrielle de l'éducation*, Vol VI.
LEBEAU Yann, 1997, *Étudiants et campus du Nigeria. Recomposition du champ universitaire et sociabilités étudiantes*, Karthala, Paris.
LEFORT Isabelle, 1992, *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France (1870-1979)*, CNRS, Mémoires et Documents, Paris.
LEGUERE Jean-Pierre, 2003, *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence*. *Afrique francophone*, IIEP, UNESCO, Paris.
LEWANDOWSKI Sophie, « Du colonialisme à l'économisme dans les manuels scolaires français depuis 1945 », *en cours de correction pour publication*.
LEWANDOWSKI Sophie, « La scolarisation comme "objet" de lutte contre la pauvreté au Burkina Faso. Logiques d'experts, logiques paysannes gourmantché », *en cours de correction pour publication*.
LEWANDOWSKI Sophie, 2004, « Le métissage des savoirs éducatifs au Burkina Faso : mondialisation et transformations socio-cognitives dans les zones marginalisées », in *Les sociétés de la mondialisation*, Colloque Lestamp à Nantes du 2-4 décembre 2004.
LEWANDOWSKI Sophie, 2004, *Pratiques des savoirs éducatifs et reconstructions sociales au Burkina Faso. Contenu et usages des contes et des manuels scolaires dans la société gourmantchée au Burkina Faso*, Mémoire de DEA, Université de Provence, 159 p.

LEWANDOWSKI Sophie, 2006, « La valorisation des savoirs locaux en milieu scolaire : une exigence de qualité de l'éducation ? Ecoles publiques et écoles non formelles bilingues au Burkina Faso. » in IRD, IER, NIESCD *Education/formation : la recherche de la qualité*, Ho Chi Minh Ville, 18-20 avril 2006.
MAPPA Sophia, 2004, « Les formations en Afrique : les métamorphoses de la dépendance » in « Formation et éducation en Afrique. Les normes occidentales contre les réalités locales », *Les cahiers de la solidarité, déc. 2004, CRID (Centre de recherche et d'information pour le développement)* : 6-14.
MARTIN Jean-Yves, 1971, « L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional », *Cahiers ORSTOM,* Sciences humaines, VIII (3) : 295-335.
MARTIN Jean-Yves, 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, LIII : 337-362.
MARTIN Jean-Yves, 1977, « Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux », *Essai sur la reproduction de formations sociales dominées (Cameroun, Côte d'Ivoire, Haute Volta, Sénégal, Madagascar, Polynésie)*, ORSTOM, Paris : 55-67
MARTIN Jean-Yves, 1981, « Différentiations sociales et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun », in G. CARRON, TA NGOC CHAU (dir.) *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction,* UNESCO/IIPE, Paris : 22-135.
MARTIN Jean-Yves, 2002, « Les contradictions de l'offre et de la demande dans la politique de l'éducation pour tous », Colloque *Education and decentralisation. African experiences and comparative analysis*, juin 2002, Johannesburg.
MARTIN Jean-Yves, 2004, « La transmission des savoirs locaux : quel droit à l'éducation ? », communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?*, AFEC, Ouagadougou.
MARTINETTO Marina, 2004, « Evaluation et performances des élèves du primaire : une étude de cas à Ouagadougou », communication à l'*AREB*, Ouagadougou.
MEHAN Hugh, 1979, *Learning Lessons*, Mass, Harvard University Press, Cambridge.
MELLE Alexandra, 2005, « Troisième assemblée générale du FONAENF : des résultats positifs… mais attention aux chiffres trompeurs », *KASETO*, n° 001, septembre 2005, Ouagadougou.
MERCIER-TREMBLEY Céline, 1982, « Pédagogie de l'enseignement primaire nord-camerounais », in Santerre Renaud, Mercier-Trembley Céline, *La quête du savoir, essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal : 597-668.
MOUMOUNI Abdou, 1998, [1964], *L'éducation en Afrique*, Présence Africaine, Dakar.
MUSGRAVE P.W., 1978, *The moral curriculum. A sociological Analysis*, Methuen, London.
MUTOMÉ, Esther Henriette, 1982, « Conflit linguistique entre milieux familial et scolaire », in Santerre Renaud, Mercier-Trembley Céline, *La quête du savoir, essais pour une*

anthropologie de l'éducation camerounaise, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal : 716-735.
NIKIEMA Norbert, 1999, « Évolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans le systèmes d'éducation du Burkina Faso de l'indépendance à nos jours » in Madiega Georges, Nao Oumarou *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Karthala, PUO :, pp. 1770-1789.
OGBU John, 1981, « School Ethnography : a Multi-level Approach », *Anthropology and education quarterly*, XII, 1, 3-29.
OGBU John, 1982, « Cultural Discontinuities and Schooling », *Anthropology and education quarterly*, XIII, 4, 290-307.
OSSETE Jacques, 1996, *Le livre scolaire au Congo*, L'Harmattan, Paris.
OUEDRAOGO Adama, 1997, *L'image de l'enfant dans les manuels de lecture au Burkina Faso*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris V, Paris.
OUEDRAOGO Adama, 1998, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabè », in LANGE Marie-France. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris.
OUÉDRAOGO Valérie, 2005, *Les rapports à l'école au Burkina Faso : un exemple urbain (Ouagadougou) et rural (Zorgho),* Thèse de doctorat de sociologie, Paris.
PARE-KABORE Afsara, 1999, « De l'éducation traditionnelle à la scolarisation : changements de perspectives pédagogiques et problème d'adaptation de l'école au Burkina Faso », in MADIEGA Georges, NAO Oumarou *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Karthala, PUO : , pp 1 819-1831. (2 169 p.)
PAYET Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klinck, Sieck, Paris.
PERRENOUD Philippe, 1984, *La production de l'excellence scolaire*, Droz, Genève.
PILON Marc, 2004, « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso », in « Écoles publiques, écoles privées au "Sud" : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, CRES, N°3 : 143-165.
PILON Marc, KABORÉ Idrissa, 2003, « Rapport sur les données statistiques non scolaires », in Liechti Valérie éd., 2003*, Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation III . Premiers résultats de synthèse*, IIEDH, APNEF, DDC : 43-54.
PILON Marc, YARO Yacouba (dir), 2001, *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA-UAPS, Dakar.
PINGEL Falk, 1999, *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, Goerg Institut, UNESCO, site Internet : http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database
PLOQUIN Frédéric, 1989, « Politiques éditoriales », in *Diagonales*, N°11, juillet 1989.
PROTEAU Laurence, 2003, *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. École, État et société*, Hommes et sociétés, Karthala, Paris.

PROTEAU, Laurence, 1996, *École et société en Côte-d'Ivoire : les enjeux des luttes scolaires, 1960-1994*, 2 vol., Doctorat de sociologie, EHESS, Paris.
RAMOGNINO Nicole, 2004, "Les enjeux de la culture commune à l'école", in Dutercq Yves Derouet Jean-Louis (éd.), Le collège en chantier. Retour sur le collège unique, INRP, Paris.
RAMOGNINO Nicole, VERGÈS Pierre, 2005, *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires, Études offertes à Viviane Isambert-Jamat*i, Presses universitaires de Provence, coll. Langues et écritures, Marseille, 218 p.
RAMOGNINO Nicole, VERGES Pierrette, 2004, "Les dispositifs de consolidation en classe de sixième", in Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (éd.), Le collège en chantier. Retour sur le collège unique, INRP, Paris.
RAMOGNINO Nicole, VITALE Philippe, 2004, "Littérature et sociologie : l'exemple des manuels d'enseignement des sciences économiques et sociales", in Guillemin Alain (éd.), *Histoire et littérature*, l'Harmattan, Paris.
ROPE Françoise, 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires, la formation initiale des professeurs de français, Savoirs et formation*, l'Harmattan, INRP, Paris.
ROPE Françoise, 2004, « Pour une sociologie du curriculum universitaire. A propos de l'ouvrage de Matthias MILLET, "Les étudiants et le travail universitaire", Paris, PUL, 2003, 253 p. », in *Écoles publiques, écoles privées au "sud" : usages pluriels, frontières incertaines*, CARES, N°3.
ROPE Françoise, TANGUY Lucie (dir.), 1994, *Savoir et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Logiques sociales, l'Harmattan, Paris.
ROSENBAUM J.E., 1976, *Making Inequality*, Wiley, New York.
SANOGO Mamadou Lamine, 2004, « Pour une politique des langues partenaires dans le système éducatif burkinabé », communication au colloque *Le droit à l'éducation : Quelle effectivité au Nord et au Sud ?,* AFEC, Ouagadougou.
SANOGO Mamadou Lamine, sans date, *Le rôle des mouvements associatifs dans la défense des minorités linguistiques au Burkina Faso*, non édité.
SANOU Fernand, 1999, « Colonialisme, éducation, et langues : hier et aujourd'hui », in MADIEGA Georges, NAO Oumarou, *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Karthala, PUO, Paris : 1791-1813.
SANOU Fernand, 1999, « Politique éducative du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 », in Madiega Georges, Nao Oumarou, *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Karthala, PUO, Paris : 1691-1745.
SANOU Fernand, 2005, « Education et lutte contre la pauvreté », Ouagadougou le 28 avril 2005, *Conférence dans le cadre de la coalition nationale pour l'éducation pour tous,* Ouagadougou, 17 p.
SANTERRE Renaud, MERCIER TREMBLEY Céline, 1982, *La quête du savoir, essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 889 p.

SANWIDI Samuel, 1989, *Alphabétisation et développement villageois en Afrique subsaharienne : l'expérience du Burkina Faso (1960-1987),* Doctorat de sociologie, Tours, 454 p.
SIROTA Régine, 1984, *L'école primaire au quotidien*, thèse de 3ème cycle, Paris V.
SNYDER B. R., 1971, *The hidden Curriculum*, Knopf, New York.
SOME Maxime, sans date, « Éducation bilingue, une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable », in *Penser la francophonie, Concepts, actions, et outils linguistiques* : 413- 424. Site Internet : http://www.bibliotheque.refer.org
SPINDLER George, 1974, *Education and Cultural Process, Towards an Anthropoloy of Education*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
SPINDLER George, éd., 1955, *Education and Anthropology*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
SUNDAR Nandini, 2002, « « Indigéniser, indianiser et spiritualiser » l'éducation ? Tout un programme… » in Agrawal A. éd., « Les savoirs autochtones », *Revue internationale des sciences sociales*, sept 2002, N°173 : 413-425.
TANGUY Lucie, 1983, « Savoirs et savoirs sociaux dans l'enseignement secondaire en France », in *Revue française de sociologie*, XXIV (2), 1983 :, 227-254.
VAN ZANTEN Agnès, 2003 [1998], « Anthropologie de l'éducation », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2ème édition, Nathan université, 1 167 p.
VASQUEZ-BRONFMAN Ana, MARTINEZ Isabel, 1996, *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, PUF, l'éducateur, Paris.
VERRET Michel, 1975, *Le temps des études*, Librairie H. Campion, Paris.
VINCENT Guy, 1980, *L'école primaire française*, PUL, Lyon.
VINOKUR Annie, 1987, « La Banque mondiale et les politiques d'« ajustement » scolaire dans les pays en voie de développement », in *Revue Tiers Monde*, T XXVIII, N°112, Octobre-décembre 1987 : 919-934.
VINOKUR Annie, 1993, *Transformations économiques et accès au savoir en Afrique subsaharienne*, UNESCO, Paris.
VINOKUR Annie, 1999, « Les politiques éducatives entre le global et le local », *Séminaire Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, 15-20 novembre 1999, Université de Ouagadougou FLASHS, UERD, CICRED, Ouagadougou.
WOODS Peter, 1983, *Sociology and the school, an interactionnist view-point*, Routledge and Kegan Paul, London.
WOODS Peter, 1990, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, Paris, 175 p. Site internet : www.bibliotheque.refer.org/livre244/l24436.pdf
YARO Anselme, 2004, *Le français des scolaires au Burkina Faso : niveau de compétences et déterminants de l'échec scolaire*, Doctorat de linguistique, Université de Ouagadougou, 602 p.
YARO Yacouba, 1990, *Les disparités géo-culturelles de l'enseignement primaire au Burkina Faso : des origines à nos jours*, mémoire de DEA de démographie, Université Paris I, Paris.

YARO Yacouba, 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? : une analyse social-démocratique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse de doctorat Université Paris I : Panthéon Sorbonne, Paris.
YARO Yacouba, 1995, « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers des sciences humaines* 31 (3) 1995 : 675-696.
YOUNG Michael F. D., éd., 1971, *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education,* Collier-Macmillan, London.
ZIMMERMAN Daniel, 1978, « Un langage non verbal en classe : le processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », in *Revue française de pédagogie*, N°44, 1978 : 46-70.

4 Sur les acteurs du « développement »

ATLANI-DUAULT Laëticia, 2003, « Les ONG locales, vecteurs de "bonne gouvernance" dans le second monde ? Introduction à une étude de cas », in *Les ONG médiations politiques et globalisation,* JOURNAL DES ANTHROPOLOGUES*,* 94-95 : 183-189.
BOIRAL Pierre, LANTERI Jean-François, OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1985, *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire. Sciences sociales et développement rural*, Karthala, Paris, 222 p.
BOURDARIAS Françoise, 2004, « Réseaux transnationaux et dynamiques locales. Quelques usages de l'humanitaire à Bamako, Mali. », Communication au colloque *Les sociétés de la mondialisation, Lestamp, Nantes, 2-4 décembre 2004*.
CAMPBELL Bonnie, 2001, « La gouvernance, une notion éminemment politique », in Haut conseil de la coopération internationale, *Les non-dits de la bonne gouvernance. Pour un débat politique sur la pauvreté et la gouvernance*, Paris, Karthala : 119-148.
COGNEAU Denis, 2002, « Pauvreté, inégalité des conditions et inégalité des chances. Opportunités et risques des nouvelles stratégies de réduction de la pauvreté » in Cling Jean-Pierre, Razafindrakoto Mireille, Roubaud François, dir., 2002, *Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*, Dial, Economica, 51-82
COMPAORE Blaise, 2004, « Volontarisme et bonne gouvernance », *entretiens avec Charles* Zorgbibe, 4 p. Site internet : www.african-geopolitics.org.
COURADE Georges, 2001, « Paupérisation et inégalité d'accès aux ressources », in Winter G. (coord.) *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*, Karthala, IRD, Paris : 25-41.
COURADE Georges, DE SUREMAIN Charles-Edouard, 2001, « Inégalités, vulnérabilité et résilience : les voies étroites d'un nouveau contrat social en Afrique subsaharienne », in Winter G. (coord.) *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*, Karthala, IRD, Paris : 119-135.
DAHOU Tarik, 2003, « Clientélisme et ONG. Un cas sénégalais », in « Les ONG médiations politiques et globalisation »*, Journal des anthropologues,* 94-95 : 145-163.

GREGOIRE Emmanuel, 1986, « Les discours à l'épreuve du terrain ou l'intervention d'une ONG en milieu rural africain » in Geschière P., Schlemmer B. (dir.), *Terrains et perspectives, Actes du colloque international sur l'anthropologie face aux transformations des sociétés rurales, aux politiques et aux idéologies du développement*, 27-29 novembre 1986, ORSTOM, Paris : 271-284.

GUILLERMOU Yves, 2003, « ONG et dynamisme politique en Afrique. Le difficile dialogue à la base entre acteurs du développement rural », in « Les ONG médiations politiques et globalisation », *Journal des anthropologues,* 94-95 : 123-143.

HAUBERT Maxime, 2000, « L'idéologie de la société civile » in Haubert M., Rey P-P. *coord*., *Les sociétés civiles face au marché. Le changement social dans le monde postcolonial*, Karthala, Paris : 13-86.

HOLEC Nathalie, BRUNET-JOLIVALD Geneviève, 1999, *Gouvernance*, Centre de Documentation de l'Urbanisme, 65 p. Site Internet : http://www.urbanisme.equipement.gouv.fr/CDU.

HOURS Bernard, 2003, « Les ONG : outils et contestation de la globalisation », in *Les ONG médiations politiques et globalisation,* Journal des anthropologues*,* 94-95 : 13-22.

JANIN Pierre, 2003, « Vivre ensemble ou la douleur d'être "en grande famille" », in *Violences ordinaires,* Politique africaine, N°91, octobre 2003 : 33-51

LAURENT Pierre-Joseph, 1996, « Institutions locales, processus identitaires et quelques aspects théoriques à partir de l'exemple du Burkina Faso », in Mathieu P., Laurent PJ., Willame J.C., dir., *Démocratie, enjeux fonciers et pratiques locales en Afrique. Conflits, gouvernance et turbulences en Afrique de l'Ouest et Centrale*. Cahiers africains, N° 23-24 : 44-62.

LE NAËLOU Anne, 2004, « ONG : les pièges de la professionnalisation. Introduction », in *ONG : les pièges de la professionnalisation, Revue Tiers monde,* Tome XLV, IEDES, Paris, 727-735.

LEWANDOWSKI Sophie, « Les compromis d'une ONG burkinabé entre politiques de " bonne gouvernance " et pouvoirs locaux », *soumis*.

LEWANDOWSKI Sophie, 1999, *Les projets de développement : déstructuration de la « communauté andine » ? Les cas d'Hapupampa et de Huancacala Chico sur l'altiplano péruvien*, D.E.S.S. Pratiques sociales du développement, IEDES, Paris I, Sorbonne, Cusco, 200 p.

MELKOTE Rama. S., 1998, « L'intégration du tiers-monde dans les marchés globaux de la culture. Le rôle des ONG à travers l'exemple indien », in Deler J-P. , Fauré Y-A. , Piveteau A. (dir.), *ONG et développement. Société, économie, politique*, Karthala, Paris : 513-525.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1997, *Anthropologie et développement, Essai socio-anthropologique du changement social*, APAD, Karthala, Paris, 221p.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1999, « L'espace public introuvable. Chefs et projets dans les villages nigériens », in « Le libéralisme en question », *Revue Tiers monde*, N° 157, janvier-mars 1999.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, PAQUOT Elisabeth, dir., 1991, *D'un savoir à l'autre. Les agents de développement comme médiateurs*, GRET, Ministère de la coopération et du développement, Paris, 204 p.
OSMONT Annick, 1998, « La "governance" : concept mou, politique ferme », in *Gouvernances*, Les annales de la recherche urbaine, 80-81 : 19-27.
RAZAFINDRAKOTO Mireille, ROUBAUD François, « Pensent-ils différemment ? La « voix des pauvres » à travers les enquêtes statistiques », in Cling Jean-Pierre, Razafindrakoto Mireille, Roubaud François, dir., 2002, *Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*, Dial, Economica, 141-165.
SAWADOGO Raogo Antoine, 2001, *L'Etat africain face à la décentralisation*, Karthala, Paris, 278 p.
TALLET Bernard, 1998, « Au Burkina Faso, les CVGT ont-elles été des instances locales de gestion foncière ? » in Lavigne Delville P. *coord. Quelles politiques foncières pour l'Afrique rurale ? Réconcilier pratiques, légitimité et léga*lité, Karthala, Coopération française, Paris : 392-402.
VSF, RESACOOP, CIEDEL, 2001, « Nouveaux pouvoirs locaux, nouvelles coopérations », in *Actes des universités de printemps*, mars 2001, Lyon, 100 p.

5 Sur le Burkina Faso et les Gourmantchés[548]

AMSELLE Jean-Loup, GREGOIRE Emmanuel, 1983, *Action de Frères des hommes dans l'Est de la Haute Volta. Mission d'évaluation*, Ministère des relations extérieures coopération et développement, Série évaluations, 92 p.
CARTRY Michel, « Une écriture divinatoire », *chapitre d'ouvrage à paraître*.
CARTRY Michel, 1963, « Note sur les signes graphiques du géomancien Gourmantché », *Journal de la société des africanistes*, T XXXIII, Fasc. II : 275-306.
CARTRY Michel, 1966a, « Clans, lignages et groupements familiaux chez les gourmantché de la région de Diapaga », in *L'homme, Revue française d'anthropologie*, Tome VI, avril-juin, N°2, Paris : 53-82.
CARTRY Michel, 1966b, « Attitudes familiales chez les gourmantché », in *L'homme, Revue française d'anthropologie*, Tome VI, juillet-septembre, N°3, Paris : 41-68.
CARTRY Michel, 1968, « La calebasse de l'excision en pays gourmantché », *Journal de la société des africanistes* XXXVIII, 2 : 189-225.
CARTRY Michel, 1973, « Le lien à la mère et la notion de personne chez les gourmantché », in *La notion de personne en Afrique Noire*, Colloques internationaux CNRS, N° 544 :, 255-282.
CARTRY Michel, 1976, *Le statut de l'animal chez les gourmantchés (Haute volta) : première partie, in Système de pensées en Afrique noire*, N°2 : 141-175

[548] Les ouvrages sur le système scolaire burkinabé sont dans la partie « systèmes scolaires et savoirs ».

CARTRY Michel, 1978a, *Le statut de l'animal dans le système sacrificiel des gourmantché (Haute volta) : deuxième partie, in Système de pensées en Afrique noire*, N°3 : 17-57.
CARTRY Michel, 1978b, « Les yeux captifs » in *Systèmes de signes. Hommage à Germaine Dieterlen*, Tirage à part, Herman, Paris : 79-110.
CARTRY Michel, 1979, Du village à la brousse ou le retour de la question : à propos des Gourmantchés du Gobnangou (Haute Volta), in Izard M. Smith P., éd., *La fonction symbolique. Essais d'anthropologie*, Gallimard, Paris : 265-288.
CARTRY Michel, 1992, "From one rite to another: the memory in ritual and the ethnologist's recollection" in Daniel de Coppet ed. *Understanding Rituals,* London, Routledge European Association of Social Anthropologists.
DELPLANQUE Alain, OUOBA Benoît, 1979, « Les classes nominales en *gulmacema* », in *Afrique et langage*, N° 11 : 5-28.
DIM DELOBSOM A. A., 1934, *Les secrets des sorciers noirs*, Préface de Robert Randau, Librairie Emile Nourry, coll. science et magie n°5, Paris.
GAKUNZI David, 1991, *Thomas Sankara. "Oser inventer l'avenir", La parole de Sankara*, Pathfinder et l'Harmattan, 290 p.
GEIS-TRONICH Gudrun, 1989, *Les métiers traditionnels des Gulmance : bi Gulmanceba maasuagu tuonbuoli*, T.G.G., Stuttgart.
JAFFRE Bruno, 1989, *Burkina Faso. Les années Sankara, de la révolution à la rectification*, l'Harmattan, Paris.
KAMBOU-FERRAND Jeanne-Marie, 1993, *Peuples voltaïques et conquête coloniale 1885-1915. Burkina Faso*, ACCT/l'Harmattan, Racines du présent, Paris.
LANKOANDE, Jacques, sans date, *Le mariage chez les gourmantchés*, document dactylographié.
MACLURE Richard, 1988, *Intervention and Dependency : a case study of animation rural Programmes in Burkina Faso,* Ph D., Stanford University.
MADIEGA Georges, 1981, « Esquisse de la conquête coloniale et de la formation territoriale de la colonie de la haute Volta », *Bulletin de l'IFAN*, Vol. 43, N°3-4 : 217-277.
MADIEGA Georges, 1982, *Contribution à l'histoire précoloniale du Gurma (Haute Volta)*, Studien zur Kulturkunde 62, Franz Steiner Verlag-Wiesbaden, 260 p.
MADIEGA Georges, OUOBA Benoît Bendi, KABORE Oger, SOMDA Nurukyor Claude, 1983, *Projet Gulma. Histoire du peuplement du Gulma par la tradition orale*, MESRS, ACCT, Institut de recherche en sciences sociales et humaines, Ouagadougou.
MADIEGA Yenouyaga Georges, 1974, *Rapport entre l'administration coloniale française et les autorités traditionnelles du Cercle de Fada n'Gourma (Haute Volta) 1935-1932*, mémoire de maîtrise d'histoire, Paris VII, 88 p.
MADIEGA Yenouyaga Georges, NAO Oumarou (dir.), 1996, *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Actes du premier colloque international sur l'histoire du Burkina Faso : 12-17 décembre 1996, Ouagadougou, Karthala, PUD, Paris, 2 202 p.

MASSA Gabriel ; MADIEGA Y. Georges (éd.) 1995, *La Haute-Volta coloniale : témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris.
MAUBERT J. T., 1907, *Monographie du cercle de Fada n' Gurma*, non édité, non paginé.
MAUBERT J. T., 1928 [1907], « Coutumes du Gourma », in *Bulletin du comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique Occidentale Française*. Tome XI, N° 4, octobre-décembre 1928 : 685-689.
MENJAUD Henri, éd., 1932, « Documents ethnographiques sur le Gourma. Recueillis en 1907 par M. l'administrateur des colonies Maubert, chef du cercle de Fada N' Gurma », in *Journal de la Société des Africanistes,* Tome II, fasc. 1 : 35-47.
MORODENIBI Naba Lamoussa, sans date, *Philosophie de la science spirituelle m'tam*, non édité, disponible au CNRST de Ouagadougou, 13 p.
NAMUNTUUGU Fidèle, 2005, « Nunbado kupiendieli yaa fidi ki tieni Liibiituugu bali po wan yedi yaala U Gulimu baa ŋanbi », *Laabaali* N° 190, septembre 2005 : 5-7.
OUEDRAOGO François de Charles, 2004, *Géographie de la vulnérabilité alimentaire dans l'Est du Burkina Faso : des potentialités aux ressources*, Doctorat de sciences sociales, mention géographie, IEDES, IRD, Paris, 394 p.
OUOBA Benoit Bendi (éd.) 1994, *Mi gulimancema leni mi bonpienma tinaa*, Sous-Commission Nationale du Gulimancema, Fada N'Gourma (BKF).
PICAVET René, 1997, *Dictionnaire gulimencema-français*, Imprimerie presses africaines, Ouagadougou, 1 065 p.
PIRIOU Anne, 1995, « Dim Delobsom, la mémoire d'une identité voltaïque », in Massa G. ; Madiega Y. G. (éd.) 1995, *La Haute-Volta coloniale : témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris : 557-570.
SAWADOGO Raogo Antoine, 2001, *L'Etat africain face à la décentralisation*, Karthala, Paris, 278 p.
SENECHAL Jacques, 1974, *Espace et mobilité en milieu soudano-sahélien : le changement dans l'isolement (Gourma du Nord-Haute Volta)*, Thèse de géographie, EPHS, Paris.
SIMON Corinne, 1995, *Enjeux de la reproduction biologique dans un village gourmantché du Burkina Faso : stérilité, mortalité et reconnaissance sociale*, mémoire de maîtrise d'ethnologie, Nanterre Paris X, Paris.
SOMDA Nurukyor Claude, KABORE Oger, OUOBA Beni Bendi, 1985, *Projet Gulma. Histoire du peuplement du gulma par la tradition orale. Synoptique des éléments d'enquête*, MESRS, ACCT, Ouagadougou.
SWANSON Richard Alan, 1976, *Gourma ethnoanatomy*, *A theory of human being*, University press of America, Evanston, Illinois, 488 p.

6 Documents officiels et rapports[549]

ADEA, 1999, « Accès et qualité de l'éducation au Burkina Faso », 65 p. Site Internet : http://www.adeanet.org/workgroups/fr_wgesa.html

ADEA, 2003, « Groupe de travail sur l'éducation non formelle. Étude de cas nationale Burkina Faso », *Biennale de l'ADEA*, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003, 35 p.

APENF, 2006, *Capitalisation des processus de mise en œuvre de la pédagogie du texte dans les centres d'adultes au Burkina Faso*, Ouagadougou, 39 p.

ATT, 2005a, *Expérience de l'association Tin Tua en alphabétisation et en éducation non formelle au Burkina Faso*, Atelier régional sur l'éducation, 2-5 mai 2005, DDC, Ouagadougou, 10 p.

ATT, 2005b, *Tin Tua 15 ans, Promouvoir un développement durable par l'alphabétisation et la formation*, Plaquette de présentation, Fada N'Gourma, 15 pages.

BAKYONO Lazare, DA SANSAN Jean-baptiste, CONOMBO T. Ernest, KOMI Michel, 2000, « Module la méthode de clarification des valeurs » in MESSRS, MEBA, DEMP, 2000, *Modules de formation en éducation en matière de population EMP des maîtres de l'enseignement des base*, Burkina Faso, FNUAP, Ouagadougou.

BAKYONO Lazare, DA SANSAN Jean-baptiste, OUÉDRAOGO Antoine, OUÉDRAOGO Louis Evence, 2000, Module « L'EMP au BF » MESSRS, MEBA, DEMP, 2000, *Modules de formation en éducation en matière de population EMP des maîtres de l'enseignement des base*, Burkina Faso, FNUAP, Ouagadougou.

BANGALI Marcelline, NAPON Abou, 2001, *Étude sur le bilinguisme de transfert langue nationale/français dans les écoles satellites au Burkina Faso*, MEBA, DEP, Ouagadougou, 110 p.

BANQUE MONDIALE, 1998, *Connaissances autochtones pour le développement. Un cadre pour l'action,* Novembre 1998, BM, Centre pour la Gestion de l'information et de la Connaissance, Région Afrique.

BANQUE MONDIALE, 1999, *Rapport sur le développement dans le monde*, Washington DC.

BANQUE MONDIALE, 2004, *Les connaissances autochtones. Des approches locales pour un développement global, A l'occasion du quinquennat du Programme Savoirs Locaux au service du développement de la Banque mondiale*, Ouagadougou, 307 p.

BURKINA FASO, 1986, *L'école révolutionnaire burkinabé*, Ouagadougou, 360 p.

BURKINA FASO, 1994, *États généraux de l'éducation, 5-7 septembre 1994, Rapport général*, Ouagadougou, 15 p.

BURKINA FASO, 1998, *Décret d'acceptation du document de politique nationale de promotion coopérative au Burkina Faso, 2 décembre 1998*, Ouagadougou, 65 p.

---

[549] Lorsque le pays n'est pas précisé par la référence, il s'agit du Burkina Faso. Les documents classés dans cette rubrique ont tous été commandés par des institutions officielles (et non par des centres de recherche), mais leurs auteurs sont parfois des chercheurs.

BURKINA FASO, 2004, *Note d'orientation sur la bonne gouvernance et développement au Burkina Faso : acquis et nouveaux défis à relever. Quatrième conférence de table ronde des partenaires au développement du Burkina Faso. 4 et 5 mars 2004*, Ouagadougou, 22 p.

COLL., 2000, « Déclaration des ONG sur l'éducation pour tous », *Consultation internationale des ONG. Dakar, 25 avril 2000*. Site Internet du Forum mondial sur l'éducation.

COOPÉRATION SUISSE, sans date, *Guide de causerie de l'animateur des centres d'alphabétisation, Version provisoire*, Programme alphabétisation formation (PAF), non édité, Ouagadougou, 55 p.

DAKUYO Zehirin, 2002, « Rôle de la connaissance traditionnelle dans le développement socio-économique : cas de la médecine traditionnelle au Burkina Faso », in MAC, BM, *Atelier sur la Problématique de l'intégration des savoirs locaux dans le programmes de développement*, 24-26 juin 2002, Ouagadougou.

DALBÉRA Claude, 2003, *Éducation bilingue et francophonie*, non édité.

DIALLA Basga Emile, 2004, *Les savoirs locaux : un capital culturel souvent occulté*, CAPES, Série documents de travail DT-CAPES N°2004-11, Ouagadougou, 32 p.

DIALLA Basga Emile, 2005a, « Les savoirs locaux : un capital précieux », in *CAPES info*, N°009, juillet-septembre 2005.

DIALLA Basga Emile, 2005b, *Pratiques et savoirs paysans au Burkina Faso : une présentation de quelques études de cas*, CAPES, Série documents de travail DT-CAPES N°2005-20, Ouagadougou, 25 p.

EASTON Peter B. *et al.*, 2004, Gestion participative et culture locale : proverbes et paradigmes in *Les connaissances autochtones. Des approches locales pour un développement global. A l'occasion du quinquennat du Programme Savoirs locaux au service du développement de la Banque mondiale* : 140-143.

EASTON Peter B., 2004, « Éducation et savoir local », in *Les connaissances autochtones. Des approches locales pour un développement global. A l'occasion du quinquennat du Programme Savoirs locaux au service du développement de la Banque mondiale* : 12-16.

EASTON Peter, CAPACCI Cris, KANE Lamine, 2000, *« Les savoirs locaux et l'école : Le potentiel et les dangers de l'enseignement communautaire dans les régions de l'ouest du Sahel »,* BM*,* Notes CA N°22 Juillet 2000.

EPT, 1990, *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux,* Conférence mondiale de l'éducation pour tous. Jomtien (Thaïlande), 5-9 mars 1990.

EPT, 1999, *Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne. L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXIè siècle.* Adopté lors de la conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'Education pour tous. Johannesburg, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999.

EPT, 2000, Forum mondial sur l'éducation de Dakar, *cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs.* Dakar (Sénégal), 26-28 avril 2000.

FONAEF, 2005, *Troisième assemblée générale statutaire du FONAEF, Rapport moral et financier du Conseil d'Administration*, Ouagadougou, 25 p.

GAGLIARDI Raùl, 2000, « connaissances scientifiques et traditionnelles pour l'amélioration de la qualité de vie et le développement durable », annexe 6 du *Rapport de mission sur le séminaire international sur l'enseignement des connaissances scientifiques et traditionnelles pour l'amélioration de la qualité de vie et pour un développement durable*, 65 p.

GOLDSTEIN Ellen A., *Allocution à l'occasion du lancement de la publication de la Banque mondiale intitulée « Les connaissances autochtones. Des approches locales pour un développement global »*, 21 octobre 2004, Ouagadougou.

GORJESTANI Nicolas, 2000, « Les savoirs locaux au service du développement. Promesses et défis », BM, *Communication à la Conférence de la CNUCED sur les connaissances traditionnelles à Genève*, le 1er novembre. 2000.

GRAD, 2004, *Fiche débat N°1 : Alphabétisation et post-alphabétisation. Le manque d'efficacité des campagnes d'alphabétisation « classique »*, Ouagadougou, non paginé.

GUISSOU Pierre, 2002, « Valorisation du savoir-faire local en matière de prise en charge de la santé des populations : cas de la médecine et pharmacopée traditionnelle », in MAC, BM, *Atelier sur la Problématique de l'intégration des savoirs locaux dans le programmes de développement*, 24-26 juin 2002, Ouagadougou.

HALAOUI Nazam coord., 2006, *Évaluation du programme éducation bilingue au Burkina Faso*, MEBA, OSEO, Ouagadougou, 87 p.

HALAOUI Nazam, 2003a, « La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines », in *Biennale de l'ADEA*, Grand Baie, Maurice 3-6 décembre 2003, 30 p.

HALAOUI Nazam, 2003b, « L'appréciation des coûts des manuels en politique d'intégration des langues africaines », in *Biennale de l'ADEA*, Grand Baie Maurice 3-6 décembre 2003.

ICSU, International Council for Science, 2000, *Science and traditional knowledge. Report from the ICSU Study Group on Science and Traditional Knowledge*, march 2002, 15 p.

ILBOUDO Paul Taryam, 2003, « Pertinence de l'éducation, adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso », in *Biennale de l'ADEA*, Grand Baie Maurice 3-6 décembre 2003.

INSD, MED, 2004, *Enquête démographique et de santé 2003*, Ouagadougou, 350 p.

KABORÉ Catherine, BAKO Jean Bernard, TINDANO Martine, *Module de formation des encadreurs pédagogiques du MEBA (IP, CPI, IEPD).Organisation de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au Burkina Faso,* Ouagadougou, 48 p.

KABORÉ Jean-Baptiste et OUELLETTE Marcel, 2003, *Inventaire du matériel existant et analyse des besoins en matériel didactique pour les groupes ciblés*, PENF, MEBA, ACDI, Ouagadougou, 40 p.

KIELWASSEUR Marie-Clémence, PORGO Arzouma Adama, YAMBRE Marie-Joseph, sans date (a), *Module de formation des encadreurs pédagogiques du MEBA (IP, CPI, IEPD). Les*

curricula en alphabétisation et éducation non formelle, MEBA, DGAENF, Ouagadougou, 50 p.

KIELWASSEUR Marie-Clémence, PORGO Arzouma Adama, YAMBRE Marie-Joseph, sans date (b)*, Module sur les curricula des centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF)*, Ouagadougou, 18 p.

KIETHEGA Jean-baptiste coord., 2005, *État des lieux des savoirs locaux au Burkina Faso, Inventaire des bonnes pratiques et propositions pour leur contribution au développement*, CAPES, Ouagadougou, 448 p.

LAUGLO Jon, 2001, « L'éducation des adultes en Afrique subsaharienne : Problématique et recommandations », in *Findings*, N° 195, Banque mondiale, Site Internet : http://www.worldbank.org/education/adultoutreach/

LAUTIER Frannie, 2004, « Amélioration des capacités locales : développer le savoir communautaire », in *Les connaissances autochtones. Des approches locales pour un développement global. A l'occasion du quinquennat du Programme Savoirs locaux au service du développement de la Banque mondiale* : 6-11.

LEGUERE Jean-Pierre, 2003, *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence. Afrique francophone*, UNESCO IIEP, 100 p.

MAC, BM, 2002, *Atelier sur la Problématique de l'intégration des savoirs locaux dans le programmes de développement*, 24-26 juin 2002, Ouagadougou.

MAC, BM, 2002, *Plan d'action pour l'intégration des savoirs locaux dans les programmes de développement*, Rapport du comité de réflexion réuni à Ouahigouya du 11 au 14 avril 2002, 27 p.

MEBA, 1999, *Guide pour l'encadrement pédagogique au Burkina Faso. A l'usage des encadreurs pédagogiques*, Ouagadougou, 95 p.

MEBA, 2000, *Plan décennal de développement de l'éducation de Base 2000/2009*, 60 p.

MEBA, 2001, Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (Burkina Faso), *Annexe au Plan décennal de développement de l'éducation de Base 2001/2010*, 2 p.

MEBA, 2001, *Statistiques scolaires 2000-2001*, DEP, Ouagadougou.

MEBA, 2004a, *Rapport du séminaire provincial de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation des campagnes 2003-2004 et 2004-2005 de la province de la Gnagna*, Direction provinciale de la Gnagna, Bogandé.

MEBA, 2004b, *Enquête nationale sur la situation des logements des maîtres*, Ouagadougou, 35 p.

MEBA, 2004c, *Carte éducative du Burkina Faso 2003-2004. Synthèse nationale*, DEP, Ouagadougou, 156 p.

MEBA, 2005a, *Carte éducative. Province de la Gnagna*, 2004-2005, DEP, Ouagadougou, 20 p.

MEBA, 2005b, *Statistiques de l'éducation de base 2004-2005*, DEP, Ouagadougou.

MEBA, 2005c, *Évaluation des acquis scolaires 2003-2004*, DEP, Ouagadougou.

MEBA, 2005d, *Carte éducative du Burkina Faso 2004-2005. Synthèse nationale*, DEP, Ouagadougou, 44 p.
MEBA, 2005e, *Cadre des dépenses à moyen terme (CDMT, 2006-2008)*, Ouagadougou.
MEBA, 2005f, *Statistiques de l'éducation de base 2004-2005*, DEP, Ouagadougou.
MEBA, 2005g*, Cinquième mission conjointe MEBA/PTF de suivi du PDDEB, 26 mai- 2 juin 2005,* Ouagadougou, 19 p.
MEBA, 2006, *Tableau de bord de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation, Année scolaire 2004-2005*, DEP, Ouagadougou.
MEBA, DGAENF, 2004, *Deuxième forum national sur l'alphabétisation. La stratégie du faire-faire pour une synergie axée sur la réduction de la pauvreté. Rapport général*, 6-10 décembre 2004, Ouagadougou, 120 p.
MEBA, DGCRIEF, 2006, *Document de présentation du programme de réforme des curricula de l'enseignement de base*, Ouagadougou, 35 p.
MEBA/PAEN, 2003, *Guide pédagogique. Comprendre-agir*, Ouagadougou, 159 p.
MEBAM, 1992, *Statistiques scolaires de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, 1991-1992*, DEP, Ouagadougou.
MEC, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1976, *Réforme de l'Éducation. Dossier initial*, Ouagadougou, 101 p.
MED, 2003a, *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté*, sept 2003, 124 p.
MED, 2003b, *Burkina Faso, La pauvreté en 2003 (résumé)*, août 2003, INSD, 34 p.
MESSRS, MEBA, DEMP, 2000, *Modules de formation en éducation en matière de population EMP des maîtres de l'enseignement de base*, Burkina Faso, FNUAP, Ouagadougou.
MINEDAF VIII, 2002, *Scolarisation primaire universelle. Un objectif pour tous*, Document statistique, UNESCO, Banque mondiale, Ministère français des affaires étrangères.
MINEDAF, 2002, Conférence des Ministres de l'éducation des États membres d'Afrique-VIII, *Déclaration de Dar-es-salaam* (Tanzanie), 2-6 décembre 2002.
Ministère de l'information et de la culture, 1985, *Séminaire national sur la culture, Voies et moyens pour la promotion d'une culture nationale*, 22-28 avril Matourkou, Ouagadougou, 139 p.
Ministère des Affaires étrangères des Pays Bas, 2003, *Solutions locales à des défis mondiaux : vers un partenariat efficace en éducation de Base. Burkina Faso*, La Haye, 152 p.
NAPON Abou, OUÉDRAOGO Adama, OUÉDRAOGO Fati, 2003, *Monographies de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso, Rapport provisoire*, Réflexion prospective sur l'éducation au Burkina Faso, ADEA, non paginé.
NAPON Abou, OUOBA Benoît, BAYALA Bazombié, 2004, *Évaluation de la stratégie du « faire-faire » en alphabétisation et éducation non formelle au Burkina Faso*, MEBA, Cabinet du Ministre délégué en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, DGAENF, Appui de la Coopération Suisse, Ouagadougou, 80 p.

NATIONS UNIES, 1992, « Déclaration de Rio », *Sommet « planète Terre »,* Rio de Janeiro 3-14 juin 1992.
NATIONS UNIES, 2000, *Déclaration du millénaire*, 54ème section, Assemblée du Millénaire de l'Assemblée générale des Nations Unies, 6-8 septembre 2000, New York.
NIKIÉMA Jean-Baptiste, 2006, *« Il y a des recettes de tradipraticiens permettant de renforcer l'immunité de personnes vivant avec le VIH»,* in Sidwaya, N° 55939, mai 06 : 22.
OMPI, 2004, Observatoire mondial de la propriété intellectuelle, *Comité intergouvernemental de la propriété intellectuelle relative aux ressources génétiques, aux savoirs traditionnels et au folklore*, septième session, Genève, 1-5 novembre 2004. Décisions et recommandations adoptées par l'instance permanente des nations unies sur les questions autochtones.
OUOBA Benoît, KIELWASSER Marie-Clémence, BAYALA Bazombié, ZALA Lagnonon, ZONGO Jean-Baptiste, 2002, *Productions sur l'efficacité des trois phases d'alphabétisation. Étude préparatoire*, FONAEF, Coopération Suisse, Ouagadougou, 110 p.
PNUD, 2000, *Rapport sur le développement humain, Burkina Faso 2000, Le rôle de la gouvernance*, Ouagadougou, 238 p.
PODA Ollé Franck, KAM Jean Noël, 2003, *Guide pour une éducation interculturelle en vue d'une amélioration durable de la qualité de la vie*, APENF-Burkina Faso, 59 p.
PRÉSIDENCE DU FASO, 2005, *Centre d'analyse des politiques économique et sociales (CAPES). Réseau de gestion des connaissances au Burkina (RGC-B)*, Plaquette de présentation, 4 p.
SANKARA Thomas, 1986, *Appel historique de Gaoua*, *le 17 octobre 1986*, 28 p.
SANOU Bruno Doti, 2002, « Les mémoires collectives comme fondement des savoirs locaux », in MAC, BM, *Atelier sur la Problématique de l'intégration des savoirs locaux dans le programmes de développement*, 24-26 juin 2002, Ouagadougou.
SIDWAYA 2006, « FESTIMA 2006. Le masque africain résiste au "tsunami culturel" de l'occident » 11-12 mars 2006 : 12-13.
TRAORE Ambou et OUELLETTE Marcel, 2003, *Politique éditoriale INEBNF*, PENF, MEBA, ACDI, Ouagadougou, 30 p.
UNESCO, 1961, *Conférence d'États africains sur le développement et l'éducation en Afrique, Addis-Abéba,* 15-25 mai 1961, Rapport final.
UNESCO, 1965, *L'alphabétisation au service du développement*, MINEDLIT/3, Paris, 41 p.
UNESCO, 1975, *Symposium International pour l'alphabétisation, Rapport final*, Persépolis, Iran.
UNESCO, 2000, *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*.
UNESCO, 2002, *Stratégie à moyen terme 2002-2007, Contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication*, Paris, 64 p.
UNESCO, 2005, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, Education pour tous, L'exigence de qualité*, Site internet : efareport.unesco.org/fr

UNESCOPRESSE, 2002, Communiqué de presse N° 2002-52, site Internet : http://www.unesco.org/bpi/fre/unescopresse.
UNICEF, BURKINA FASO MASSN, 2005b, *Structure non formelle d'encadrement de la petite enfance : Bisongo*, Ouagadougou, 8 p.
YARO Yacouba coord., 2005a*, Impact des initiatives Burkinabé d'encadrement de la petite enfance sur l'éducation et la protection des filles au Burkina Faso : le cas des Bi-Songo*, réalisé par FASAF/CERFODES, UNICEF, BURKINA FASO MASSN, Ouagadougou, 83 p.
YARO Yacouba, ILBOUDO Ernest Kouka, SANWIDI Samuel, 2004, *Étude complémentaire sur les politiques d'éducation au Burkina Faso à l'horion 2025*, MED, Ouagadougou, 260 p.

7 Programmes scolaires et ouvrages pédagogiques

7.1 Programmes[550]

MEBA, DENF, sans date, *CEBNF Curriculum de la première année*, Ouagadougou, 139 p.
MEBA, DGIPB, 1995, *Programme d'enseignement pour l'éducation de base*, *CP*, *Version préparatoire*, Ouagadougou, non paginé.
MEBA, DGIPB, 2001, *Programme d'enseignement pour l'éducation de base*, *CE*, Ouagadougou, 164 p.
MEBA, Projet ES et CBNEF, sans date, *Répartition mensuelle pour les écoles satellites*, 18 p.
MEBA, sans date, *Curriculum d'alphabétisation*, Ouagadougou, 542 p.
MEBAM, DGINA, non daté (a), *Programmes des écoles bilingues Première année*, Ouagadougou, 74 p.
MEBAM, DGINA, non daté (b), *Curricula production des écoles bilingues*, Ouagadougou, 51 p.
OUOBA Benoît Bendi, 2005, *Le bilinguisme scolaire de l'association Tin tua et ses résultats. Promouvoir un développement durable par l'alphabétisation et la formation*, Communication, non paginé.

7.2 Manuels

ATT, 2000, *U cogu leni mi madianma*, PAG, Fada N'Gourma, 70 p.
ATT, 2002, *Li boeli ŋoadima sanu tili canbaa pò. Guide de causerie*, Tin tua, Fada N' Gourma, 43 p.
ATT, 2003a, *Mi gulimencema cogu tilieli (Livret de lecture 2ème année en gulimencema)*, PAG, Fada N'Gourma, 64 p.
ATT, 2003b, *U cogu ŋoadima tili. Livre d'andragogie en gulimencema*, PAGT, Fada n'Gourma, 48 p.

[550] Pour chaque série, un seul document est cité ici : il existe un document pour chacune des 5 années des écoles bilingues et un pour chacune des 6 années des écoles classiques.

ATT, 2004, *Français fondamental. Manuel de lecture. Première année des écoles satellites et des centres banma nuara*, UNICEF-Tin Tua, PAG, Fada N'Gourma, 59 p.
ATT, sans date, *Mi gulimencema cogu tikiali a bila po*, PAG, Fada N'Gourma, 74 p.
BARON Étienne, 1954 [1945], *Les principales puissances économiques du monde. Classes de philosophie et mathématiques*, Magnard, Paris.
BARRY Micheline, DIALLO Bernadette, DIALLO Farima, 1992, *Livre de lecture 5ème année*, MEBA, IPB, Larousse, France, 224 p.
BARRY Micheline, SANOU Bernadette, TAPSOBA Judith, 1996, *Livre de lecture 6ème année*, MEBA, IPB, Nathan, Canada, 240 p.
BLANC L., 1899, *Livre de lecture et d'instruction à l'usage des élèves des écoles du Soudan Français*, A. Colin, Paris.
CONBIANI Pierre Talenli, 1997, *Pali nni maama*, Tin tua, Fada N'Gourma, 72 p.
DAVESNE André, 1951, *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cour élémentaire 1ère et 2ème année, Nouvelle édition transformée*, EDICEF/ISTA, Paris.
HARDY Georges, *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, N° 19 décembre 1915.
HARDY Georges, *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, N°18, novembre 1915.
INE, EDICEF, 1974, *Karim et Aïssa, Livre de lecture, Cours élémentaire 2ème année, 239 p.*
JOVER H. et DIRIDOLLOU M., Dir, 1995, *3ème, Géographie de l'Afrique, thèmes et documents,* Hatier, Paris, 159 p.
KARAMBIRI Michel, KONATE G. Valentin, 1998, *Histoire CM2, livre de l'élève*, MEBA, Groupe Bauchemin / IPB, Laval, 144 p.
LE CALLENNEC Sophie coord., 1995, *Histoire 3ème, seconde moitié du XIX-XXème siècle,*Hatier, Paris, 166 p.
M'PA PALM Léonard, SANOU Bernadette, SIDIBÉ Jeanne, 2002, *Lire au Burkina, 1ème année*, MEBA, 131 p.
MEBA, IPAM, 1990, *La 3ème en français*, EDICEF, 320 p.
MONOD JL, 1911, *Deuxième livret de l'écolier soudanais, langage et lecture*, Delagrave, Paris.
OUÉDRAOGO Matthieu, SANOU Drissa, 1999, *Géographie CM2*, MEBA, IPB, Sarreguemines, 144 p.
SONOLET Louis, PÉRÈS A., 1915, *Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain*, Colin, Paris.
SONOLET Louis, PÉRÈS A., 1916a, *Le livre du maître africain à l'usage des écoles de village. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'AOF*, Colin, Paris.
SONOLET Louis, PÉRÈS A., 1916b, *Moussa et Gigla, Histoire de deux petits noirs, livre de lecture courante. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique Occidentale française*, Colin, Paris.

ANNEXES

1 Annexes de la première partie

ANNEXE 1 : DISPOSITIFS SCOLAIRES PRÉSENTS DANS LA GNAGNA, ÉDUCATION DE BASE (TABLEAU 15)

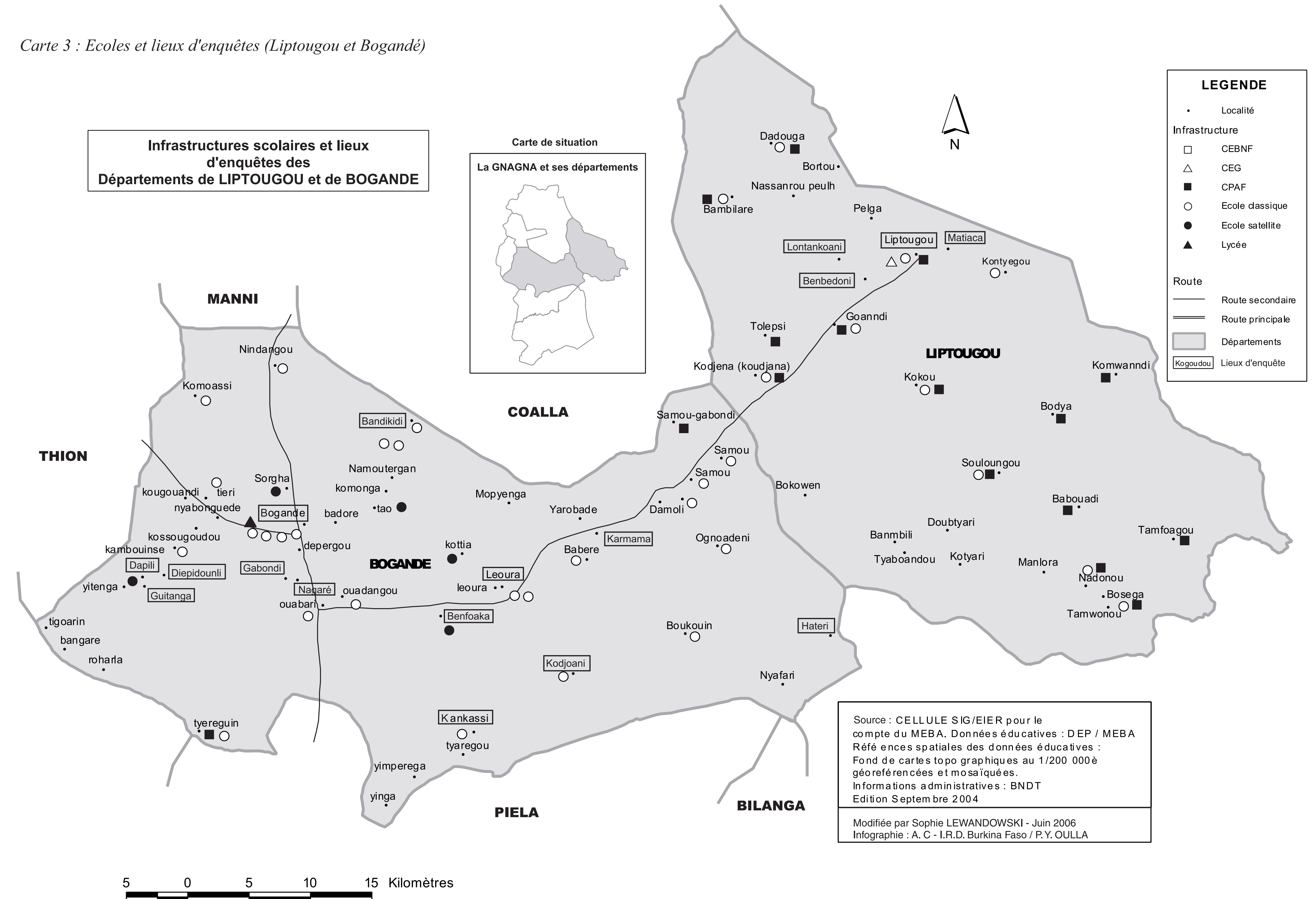
<table>
<tr><td colspan="4">Enfants (formel)</td><td>Jeunes et adultes (non formel)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="4" rowspan="4">Bisongo pré-scolaire
État, UNICEF
(simple préparation au primaire,
très peu fréquentée)

Année 1
Année 2
Année 3</td><td>Centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle (CPAF)
État,ONG
(lecture, écriture et calcul en langue locale)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Année 1 : Alphabétisation Initiale (AI)</td><td colspan="2"><u>Arrêt de l'apprentissage</u> (le plus fréquent)</td></tr>
<tr><td>Année 2 : Formation complémentaire de base (FCB)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Année 3 : Culture scientifique et technique (CST)[551]</td><td>Formation technique spécialisée (FTS)</td><td>Apprentissage du français fondamental fonctionnel (A3F)[552]</td></tr>
<tr><td>Écoles classiques[553]
État, bailleurs du PDDEB</td><td>Écoles satellites
État, UNICEF</td><td>Écoles bilingues
État OSEO</td><td>Centres Banma Nuara 1
(CBN1)
(État) Tin Tua</td><td>Centres Banma Nuara 2
(CBN2) [554]
Tin tua</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>CP1</td><td>Année 1</td><td>Année 1</td><td>Année 1</td><td>Année 1</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>CP2</td><td>Année 2</td><td>Année 2</td><td>Année 2</td><td>Année 2</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>CE1</td><td>Année 3</td><td>Année 3</td><td>Année 3</td><td>Année 3</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>CE2 ←</td><td>(transfert dans l'école-mère)</td><td>Année 4</td><td>Année 4</td><td>Année 4</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>CM1</td><td>-</td><td>Année 5</td><td>Année 5</td><td>-</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>CM1</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="5">Certificat d'étude primaire (CEP)</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

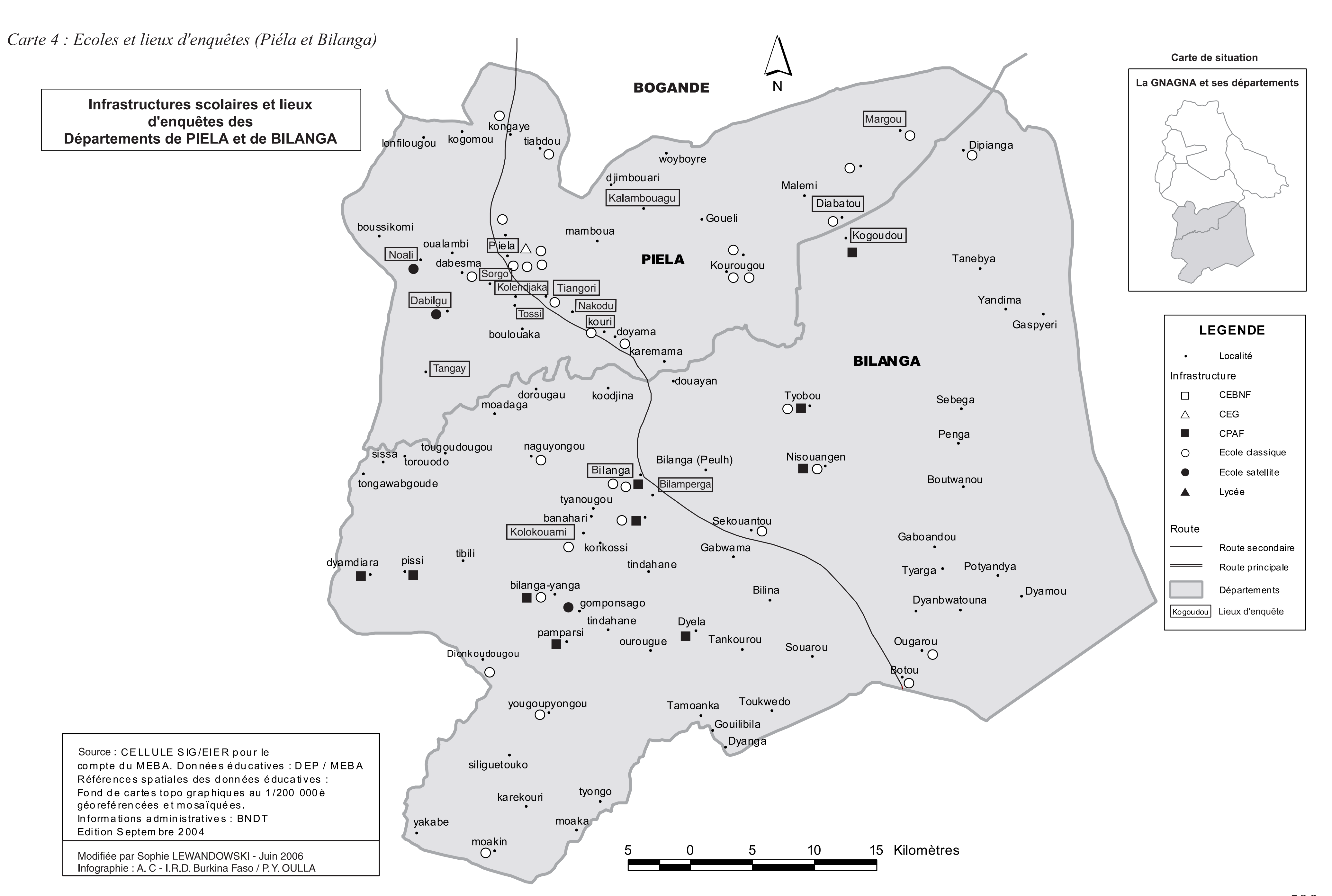
Source : synthèse personnelle.

551 Après l'alphabétisation, les apprenants peuvent aussi poursuivre en pré-CBNF (Centre de base d'éducation non formelle).
552 Les CBN2 peuvent être considérés comme des A3F mais ils mènent jusqu'au CEP.
553 Les écoles classiques accueillent au moins les trois quart des enfants scolarisés.
554 Les apprenants des CBN2 sont issus des centres d'alphabétisation mais ils ont parfois fréquenté quelque temps l'école classique auparavant.

Carte 3 : Ecoles et lieux d'enquêtes (Liptougou et Bogandé)



Carte 4 : Ecoles et lieux d'enquêtes (Piéla et Bilanga)



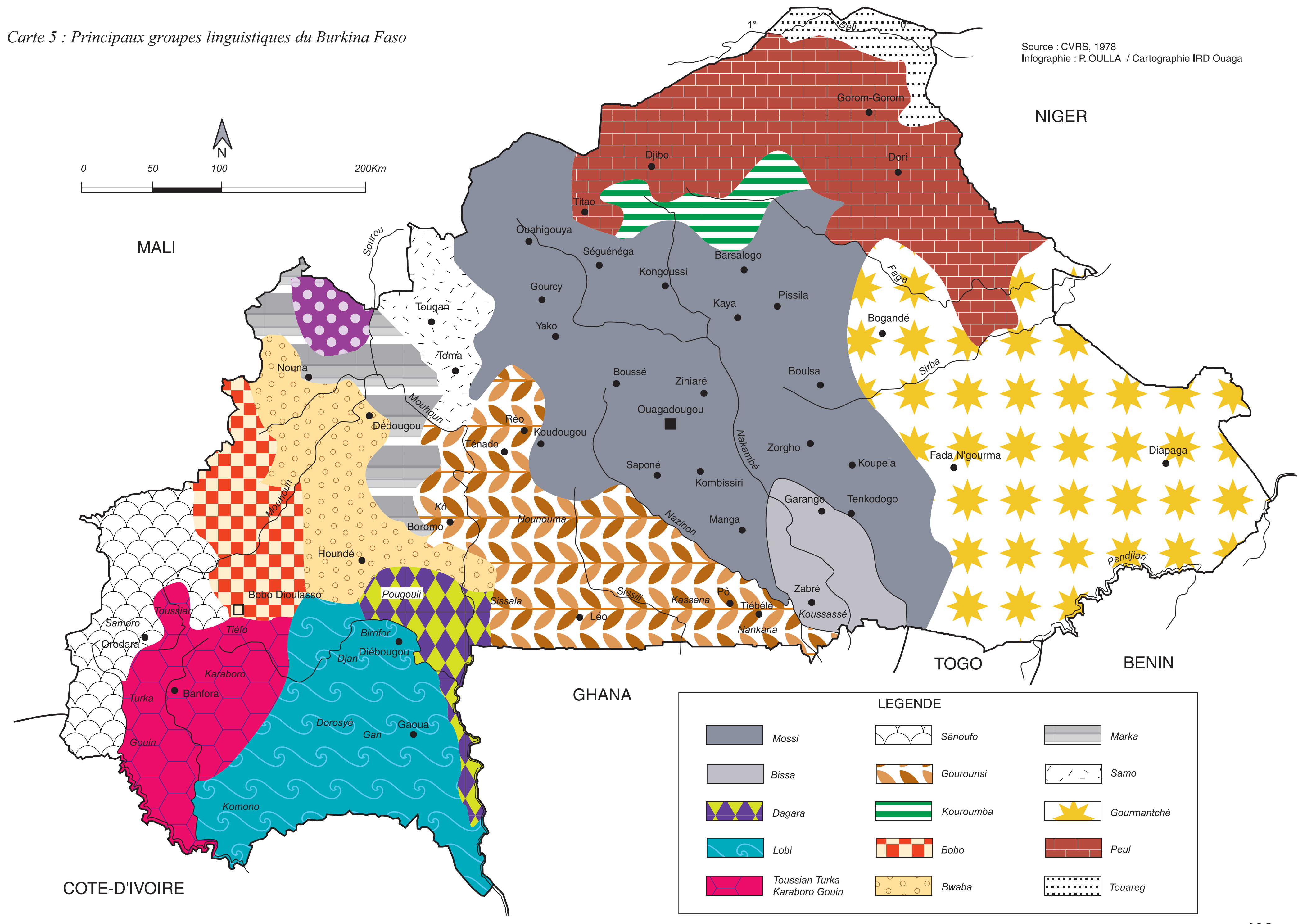
ANNEXE 4 : GRILLE D'OBSERVATION DANS LES CLASSES (TABLEAU 16)[555]

Classe de : *(type d'école et niveau)*

Horaire/ matières	Communication du maître	Communication des élèves	Type de pédagogie *(Méthodes actives, autres)*	Usages des langues *(gourmantché, français…)*	Usages de l'écriture et du graphisme	Évocation et usage des savoirs locaux	Utilisation de l'espace	Travaux individuels ou collectifs	Dimensions de la personne sollicitées

[555] Lorsque la source des annexes n'est pas spécifiée, il s'agit d'une production personnelle.

2 Annexes de la seconde partie


Carte 5 : Principaux groupes linguistiques du Burkina Faso
Source : CVRS, 1978
Infographie : P. OULLA / Cartographie IRD Ouaga
N
0
50
100
200Km
MALI
NIGER
GHANA
TOGO
BENIN
COTE-D'IVOIRE
Béli
Gorom-Gorom
Djibo
Dori
Titao
Ouahigouya
Séguénéga
Kongoussi
Barsalogo
Gourcy
Kaya
Pissila
Yako
Tougan
Toma
Sourou
Faga
Bogandé
Sirba
Nouna
Boussé
Ziniaré
Boulsa
Dédougou
Mouhoun
Réo
Koudougou
Ouagadougou
Ténado
Saponé
Kombissiri
Zorgho
Koupela
Fada N'gourma
Diapaga
Nakambé
Garango
Tenkodogo
Manga
Nazinon
Kô
Boromo
Nounouma
Houndé
Pendjiari
Bobo Dioulasso
Pougouli
Sissala
Sissili
Kassena
Pô
Tiébélé
Zabré
Koussassé
Nankana
Léo
Toussian
Samoro
Orodara
Tiéfo
Birrifor
Diébougou
Djan
Karaboro
Turka
Banfora
Dorosyé
Gaoua
Gan
Gouin
Komono
LEGENDE
Mossi
Sénoufo
Marka
Bissa
Gourounsi
Samo
Dagara
Kouroumba
Gourmantché
Lobi
Bobo
Peul
Toussian Turka Karaboro Gouin
Bwaba
Touareg

ANNEXE 6 : ENTRETIEN AVEC UN FOSSOYEUR : LES ENFANTS « GÉNIES »

« Un enfant peut décéder la nuit et ils réveillent ceux qui vont aller l'enterrer ; ou bien il est décédé le jour et ils vont voir ceux qui vont les aider. Il y a des gens aussi qu'on choisit : "si un enfant n'est plus, il faut aller réveiller Untel" […]. Pour ce qui est de la coutume, l'enfant, il peut être un truc de Satan. Souvent, on peut aller et l'enfant devient autre chose. Par exemple, on te dit qu'un enfant est décédé ; tu pars pour le prendre là où on l'a posé : tu peux rentrer le chercher sans le trouver. Donc, nous avons des choses que nos grands parents ont préparées, c'est quelque chose de coutumier [un grigri liquide]. S'ils voient ça et s'ils enlèvent ça pour le mettre dans de l'eau et asperger là où l'enfant était couché, tu vas pouvoir le voir là-bas et le prendre. [Le vieux] sera obligé de mettre cette chose [le grigri liquide] dans ton ventre parce que si tu ne mets pas ça dans ton ventre et que tu pars enterrer l'enfant, il peut t'arriver un malheur : à chaque fois que tu vas te coucher, tu vas être avec lui. Et si c'est comme ça, ça va devenir une maladie et on va dire : "il a enterré un enfant et il est mort". C'est pourquoi quand un enfant décède, on va demander pour savoir : "Il est *tissa* ? C'est *koamba* ? Ou bien c'est *pori* ? Ou bien il lequel [type de génies]? S'il se trouve que quand on l'a accouché [quand il est né], il n'était aucun de ceux-là, celles qui l'ont accouché le savent. Elles vont dire : "Non, il n'est rien. L'enfant est comme ça seulement, ce n'est pas un enfant à problèmes". Donc, si tu te lèves pour partir, tu n'as pas besoin d'enlever ce qu'on a là [le grigri] pour mettre [dans ton ventre]. Tu vas aller l'enterrer et puis revenir […] Nous, nous sommes ceux qui prient [convertis au christianisme]. Nous, nous avons tout remis à Dieu. Mais, si c'est quelqu'un qui suit les coutumes : si un enfant meurt et qu'on montre qu'il est telle chose [génie], c'est obligé qui tu suives ce qu'ils font là [usages de grigri]. Parce que si tu ne le fais pas avant d'y aller, ça peut se retourner contre toi.

- *Donc, il faut que tu mettes ça avant d'y aller ?*
- Il faut que tu mettes ça avant d'aller. Mais, pour nous qui prions, quel qu'il soit [génie ou simple enfant], si tu te lèves, tu fais ta prière et tu pars l'enterrer, il n'y aura rien.
- *Rien ne va t'arriver ?*
- Oui, parce qu'on l'a pris comme…celui qui est génie là, il est une personne… nous l'avons pris comme une personne seulement. Son malheur ne nous regarde pas, nous, avec notre prière. Bon, les autres [ceux qui ne prient pas], si tu pars et qu'on te dit que c'est un génie, si toi tu dis qu'il ne l'est pas là, si tu rentres, il le devient.
- *Et tu vois ça effectivement ?*
- Tu vois ça effectivement. Donc, obligatoirement, il faut que tu fasses aussi quelque chose.
- *Ce qu'on t'a dit de faire là [la coutume]…*
- Voilà. Il faut le faire parce que si tu ne le fais pas, si tu y vas et que tu dis qu'il n'est pas ça [un génie], même s'il ne t'a pas suivi, il faut savoir que c'est sa maman qu'il va suivre jusqu'à la manger. Si on dit que c'est un génie, c'est obligé que tu enlèves ce que tu vas faire pour toi-même [le grigri]. Si tu pars enterrer l'enfant et tu reviens, tu vas enlever ça et puis aller remettre à la femme, la maman, pour qu'elle le mette et le boive. Donc, quelle que soit la sorte de génie qu'est l'enfant, il ne va pas lui apporter un malheur ; il va la quitter. Mais, si tu ne fais pas, l'enfant, s'il n'a pas pu te faire quelque chose -si toi tu as fait [le grigri] et il ne t'a pas pu- et que tu n'as pas fait [le grigri] pour la mère, il faut savoir qu'il va suivre sa mère. Bon, obligé, la mère va venir après te dire : "l'enfant a fait ceci, cela". Bon, à ce moment, si tu dis que ce n'est pas vrai alors que c'est la réalité chez la mère, tu vas faire comment ? C'est ça qui fait que […] c'est obligé que tu fasses ce que tu as grandi trouver. Parce que si tu ne fais pas et que ça la suit après, on va dire : "ah, ce sont ceux qui gèrent là seulement qui ont fait que c'est comme ça"».

Source : entretien avec un vieux fossoyeur, Manni, 2005.

3 Annexes de la troisième partie

ANNEXE 7 : MATRICE DE LA BANQUE MONDIALE SUR LES SAVOIRS LOCAUX (TABLEAU 17)

Matrice 1: Typologie et caractéristiques des connaissances autochtones au niveau communautaire

Catégorie **Secteurs**	**Domaines des connaissances** (exemples)	**Détenteurs des connaissances**	**Manifestations des connaissances** (exemples)	**Accessibilité des connaissances aux éléments extérieurs**
Agriculture	- classification des sols et des terres - culture, protection des plantes - sociologie des plants - caractéristiques des récoltes soufrant des intempéries	- tous les agriculteurs (selon le genre ou la distribution ethnique)	- variétés locales, techniques de culture, techniques de protection des plantes	- bon, lorsqu'il se manifeste dans des pratiques et méthodes reconnaissables
Elevage des animaux et médecine vétérinaire ethnique	- reproduction - traitements des animaux - phytosociologie, espèces résistantes à la sécheresse - traitement ecto et endoparasite	- nomades, bergers, gardiens de troupeaux	- reproduction - abreuvoirs - chemins empruntés par le bétail	- difficile, quelques fois limitée aux rituels
Technologies 'après-récoltes' et nutrition	- protection contre la vermine - traitement des graines et des produits - préparation de la nourriture	- la plupart des agriculteurs - spécialement les femmes	- systèmes de stockage - produits alimentaires - produits cosmétiques	- généralement bonne, à moins de concerner les rituels
Utilisation et gestion des ressources naturelles et protection de l'environnement	- sources et qualités des matières premières - phytosociologie, plantes sous-utilisées/ produits - mesures de contrôle de l'érosion - cycles à long terme du climat et environnement	- la plupart des agriculteurs - femmes - artisans	- produits forestiers - banquettes selon courbe de niveau - réglementation concernant les lieux publics, usufruit, arrêtés municipaux villageois - fourniture de matières premières et produits	- assez bonne
Artisanat	- travail du bois, - fonderie - tissage	- groupes de spécialistes ou individus§	- produits semi-finis - outils - art	- bonne
Santé primaire, médecine préventive, soins psychologiques	- botanique médicinale, planning familial, santé de la reproduction	- guérisseurs, femmes, groupes spéciaux	- médecine par les plantes, traitements - soins des enfants - préparations - produits botaniques, animaux et minéraux - intégration des malades mentaux et psychologiques dans la société	- difficile
Épargne et prêts	-évaluation du risque - épargne en nature évaluation du risque	- groupements d'épargnants - prêteurs	- garantie du groupe - conditions - partage des risques	- difficile
Communauté du développement	- partage du pouvoir - activités de relations publiques et de 'lobbying'	- anciens - leaders locaux	- rituels - arrêtés municipaux, réglementations - défense	- un peu difficile
Lutte contre la pauvreté	- stratégies pour éviter les risques, assistance des voisins	- anciens - leaders locaux	- rituels - dépendances, arrêtés municipaux villageois, intégration des marginalisés, parenté	- assez bonne

Source : Banque Mondiale (1998, Annexe II)

Matrice 6: Moyens traditionnels d'échange des connaissances autochtones

Acteurs et mode de transfert	Secteurs	Moyens et média	Contexte de l'échange	Contenu	Potentiel pour une implication directe de la communauté des bailleurs de fonds
Parents -enfants	- environnement - agriculture et élevage animal - nutrition - artisanat	- oralement - pratique - objets fabriqués	- hiérarchie	- compétences traditionnelles - pratiques communes - valeurs	- limité: à moins de faire de la formation d'adultes
Maître-apprenti	-médecine locale - artisanat villageois - santé publique de base	- oralement - pratique	- hiérarchie - réputation - expertise	- connaissances et compétences spécialisées - valeurs	- modéré : assistance technique, service volontaire
Public échange (Marchés, réunions etc.)	- environnement, agriculture - nutrition - marchés - artisanat	- oralement - objets fabriqués	- parité - réputation - expertise - autorité	- nouvelles, - produits - conscience (de l'importance des CA)	- modéré : par des campagnes de soutien
Groupes informels	- environnement - agriculture - nutrition - artisanat	- oralement - objets fabriqués, - pratique	- parité - réputation - expertise - hiérarchie	- nouvelles - connaissances et compétences spécialisées - conscience (importance des CA)	- bas
Organisations locales et autorités traditionnelles	- environnement - agriculture - nutrition - artisanat - développement communautaire	- oralement - objets fabriqués - pratique	- parité - compétition - réputation - expertise - hiérarchie	- nouvelles - connaissances et compétences spécialisées - valeurs - conscience(importance des CA)	- modéré: formation, appui aux ONG et OCB
Conteurs	- non spécifié, développement communautaire	- oralement - sketches et pièces - chansons	- réputation	- informations techniques spécifiques - valeurs	- modéré
Leaders spirituels	- environnement - agriculture - santé - développement communautaire	-oralement	- autorité	- valeurs - développement communautaire	- modéré: coopération, cofinancement
Activités productives	- artisanat - agriculture - environnement - développement communautaire	- oralement - objets fabriqués	- réputation, parité, compétition	- nouvelles - informations spécifiques	- élevé: si intégrée dans approche sectorielle
Migration	- environnement - objets fabriqués - valeurs	- oralement - pratique	- parité - compétition - expertise	- connaissances et compétences - valeurs	- modéré: dans des programmes concernant les réfugiés et leur installation

Source : Banque Mondiale (1998, Annexe II).

Matrice 7 : Moyens modernes d'échanges des connaissances autochtones

Mode de transfert	Secteurs	Moyens et média	Contexte de l'échange	Contenu	Potentiel pour une implication directe de la communauté des bailleurs de fonds
Instruction primaire et secondaire	- non spécifié	- enseignement	- hiérarchique	- connaissances - compétence - conscience de l'importance des CA	- très élevé: développement de, fourniture de matériel pour l'enseignement, assistance technique
Universités	- non spécifié	- hiérarchie - pratique - excursion - TIC	- hiérarchie - parité - expertise - démonstration - réputation	- connaissances, conscience (importance des CA)	- très élevé: financement de la recherche, systèmes de classification, validation, assistance technique
Centres de formation	- objets fabriqués	- enseignement - pratique - excursions	- hiérarchie expertise	- connaissances compétences	- élevé : développement de programmes, financement de programmes d'échange, assistance technique, formation des formateurs
Éducation des adultes	- non spécifié	-enseigne - ment -excursion - simulation jeux -jouer rôles	-travail -magasins - radio - TV - télé centres - hiérarchie - parité - réputation	- connaissances - conscience	- élevé : financement de programmes d'échange, formation des formateurs
Services de conseils	- non spécifié, -§ surtout santé, agriculture, et environnement	-orale ment - littérature - posters - radio - TV, Vidéo, TIC	- pièces de théâtre - meetings - télé centres -excursion - expertise - réputation - parité	- connaissances - compétences - conscience	- très élevé: formation des formateurs, appui aux programmes d'extension , financement de la recherche
Missions	- agriculture - santé - objets fabriqués	- oralement - pratique	- démonstration - pratique à long terme	- compétence	- modéré: coopération étroite, dans la mesure où de nombreux services propagent les connaissances autochtones
Groupes de défense, ONG, OCB	- non spécifié - communauté du développement	- oralement - meetings	- parité, réputation	- connaissances - compétences - conscience	- élevé : coopération, appui, formation
Éducation à distance	- non spécifié - surtout technique	- radio, TV, - télé centres - documentation	- parité, transfert à la demande	- connaissances - conscience	- élevé : si la modernisation de l'infrastructure des TIC s'avère possible, appui développement média, AT
Services d'information spécialises	- non spécifié - technique	- radio, TV - télé centres - publication	- transfert t à la demande	- connaissances - compétence	- très élevé : nouvelles applications, recherche, potentiel élevé avec TIC modernes

Source : Banque Mondiale (1998, Annexe II).

ANNEXE 8 : LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU BURKINA FASO (REPERES)

Mamadou Lamine SANOGO (2004) résume l'histoire des langues au Burkina Faso en quatre points : « Le privilège accordé à une langue minoritaire d'élite qu'est le français ; la marginalisation des langues nationales et leur exclusion du système éducatif ; la mise sous surveillance suivie de l'éviction de l'arabe, langue dans laquelle a été formée l'élite avant la période coloniale ; l'introduction d'autres langues indo-européennes dans le système scolaire, notamment dans les cycles secondaires (anglais, espagnol, latin, russe, allemand…) » (Sanogo, 2004 : 1). Selon l'auteur, de 1816 à 1944, la question des langues est placée sous le signe de la « mission civilisatrice de la France ». Jean Dard ouvre la première école à Gorée le 9 octobre 1816. Il étudie la langue de ses élèves pour leur enseigner le français à partir de la structure de leurs langues. L'objectif de la démarche est didactique mais elle induit la reconnaissance du statut de langue aux « idiomes » africains et suggère l'existence d'une civilisation africaine : Dard est relevé de ses fonctions. Du côté des missionnaires, les sœurs de saint Joseph de Cluny (1823) et les frères Ploermel (1847), recherchent une immersion des enfants dans la langue française et interdisent les langues locales à l'école. La récitation des manuels dans une langue livresque ne donne que peu de succès dans l'apprentissage de la langue et laisse une certaine place à la concurrence des écoles musulmanes. L'ouverture de l'école de William Ponty est accompagnée de réformes : mise sous surveillance des écoles musulmanes (par exemple : envoi obligatoire des enfants en classe de français en cours du soir), interdiction d'affichage public dans une autre langue que le français, création de l'internat pour les filles, création de l'école de Saint louis pour les fils de chefs en 1857, interdiction des « idiomes locaux » avec l'introduction du *symbole* (contrainte, humiliation) (Sanogo, 2004 : 5). Mais le niveau reste toujours insuffisant pour enseigner un « français utile » et accélérer la formation des auxiliaires : le Gouverneur général Brévier dans l'arrêté du 20 janvier 1932 autorise à employer les langues locales dans les « cours pratiques » et les « centres d'éducation indigènes ». Ainsi, les premières utilisations des langues locales à l'école publique ont été réalisées au profit du français.

Depuis la conférence de Brazzaville de 1944, les langues nationales sont dotées d'une nouvelle reconnaissance. En 1959, le premier Congrès des panafricanistes (dont fait partie Kouamé N' Krouma) réuni à Rome propose l'élimination des langues issues de la colonisation et la promotion des langues transnationales. L'UNESCO mène aussi une campagne en faveur de l'éducation en « langue maternelle » (conférence de 1965 à Téhéran sur l'alphabétisation fonctionnelle, conférence de 1981 à Conakry sur la définition d'une stratégie relative à la promotion des langues Africaines, etc.). Enfin, Sanogo souligne que des travaux d'intellectuels africains et africanistes ont rencontré un certain retentissement (appel de Moumouni du Niger en 1969, travaux de chercheurs comme M. Houis, P. Alexandre, J. Ki-Zerbo, Cheikh Anta Diop, etc.). Par ailleurs, le déclin du français dans le monde au regard de la croissance de l'anglais a un impact non négligeable sur la réflexion concernant les langues locales.

Norbert Nikiéma résume quelques dates importantes de la politique linguistique après l'Indépendance (Nikiéma 1999). En 1960, la première constitution rentrée en vigueur le 30 novembre 1960 stipule dans son article premier du titre I que « la langue officielle est le français ». La langue de l'éducation scolaire reste le français même à partir de 1961 dans les écoles rurales. En 1965, le décret N° 289 bis du 13/8/65 portant sur la réorganisation de l'enseignement du premier degré déclare dans son Article 6 : « Cet enseignement [du premier degré] est obligatoirement dispensé en français et éventuellement dans d'autres langues fixées par le décret » ; c'est la première référence faite aux langues nationales. En 1967, le « Projet Conjoint Haute-Volta-UNESCO l'Égalité d'Accès de la Femme et de la Jeune Fille à l'Éducation » propose pour le volet alphabétisation fonctionnelle une initiation aux

mécanismes élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul, d'abord dans la langue locale et ensuite en français » (cité par Nikiéma, idem). C'est la première fois qu'officiellement les langues locales sont considérées comme véhicules d'apprentissage dans l'éducation (non formelle). La proposition vient d'un programme extérieur au pays, la préoccupation est d'aboutir au français. En 1969, le décret N° 69/012/PRES du 17 janvier 1969 portant sur la création d'une « Commission Nationale des Langues Voltaïques » propose une politique volontariste mais cette commission, rattachée au ministère de l'éducation nationale, demeure sans budget : linguistes et « militants des langues nationales » travaillent bénévolement (Nikiéma, 1999). En 1971, la création du service de Formation des jeunes agriculteurs (FJA) par le décret 71/278/PRES/PL-DR-E-T du 9 août 1971 en remplacement des Écoles d'éducation rurale propose l'usage des langues nationales. En 1974, l'Office national d'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective (ONEPAFS) créé par le décret 74/267/PRES/ENC du 6 août est la première structure étatique pour l'alphabétisation des adultes : un décret de 1978 (N°78/358/PRES/ENC du 15-12-1978) précise sa mission de « promotion de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective dans les langues nationales ». La première politique éducative sur l'ensemble du territoire en faveur des langues nationales s'est donc faite dans le non formel. En 1974, est créé le département de linguistique de l'université de Ouagadougou (auparavant, les études sur les langues voltaïques étaient essentiellement le fait d'européens et d'américains). En 1978, la phase expérimentale de réforme du Dossier initial de 1976 est lancée avec notamment les grandes langues véhiculaires (le fulfuldé, le dioula et le mooré) : c'est la première tentative d'enseignement généralisé en langue locale dans le formel. En 1979, le décret 79/055/PRES/ESRS du 2 février propose un alphabet en langues nationales, toujours en vigueur : chaque commission utilise dans cet alphabet les signes nécessaires pour la langue concernée. Durant la période révolutionnaire (1984-1987), la réforme de 1976 est arrêtée[556] mais le nom du pays est changé, il est désormais en langues : *Burkina* signifie « homme intègre » en mooré, *Faso* signifie « patrie » en dioula (écrit « jula » par certains auteurs) et la terminaison de l'adjectif *burkinabè* reprend celles du fulfuldé (Nikiéma, 1999). Par ailleurs, l'hymne national est traduit dans plusieurs langues et les fonctionnaires sont initiés à la lecture et à l'écriture des langues nationales. En 1991, un arrêté interministériel autorisant le choix d'une des trois langues les plus parlées (mooré, jula, fulfuldé) comme matière facultative au bac marque l'entrée des langues nationales dans le cursus secondaire (mais elles ne sont pas enseignées). En 1994, les États généraux de l'éducation comprennent une commission sur les langues nationales et officialisent trois langues nationales à côté du français. En 1992 et en 1995, des innovations comme les écoles de l'OSEO, les Écoles satellites, les CBN, les CBNEF utilisent les langues locales. En 1996, la Loi 013/96/ADP sur l'orientation de l'éducation (9 mai 1996) stipule dans le titre I de l'article 4 « Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » (Cité par Nikiéma, idem) : la place des langues nationales est reconnue dans le formel et le non formel : c'est le texte officiel sur lequel se fondent les tentatives actuelles d'essor des langues nationales dans l'ensemble du système éducatif.

[556] Thomas Sankara, le 17 février 1986 lors du premier sommet de la francophonie à Paris déclare que « Le français doit accepter d'autres langues », mais aussi que la langue française ne sera pas évincée au Burkina : « Aujourd'hui le peuple burkinabé et sa direction politique, le Conseil national de la révolution, utilisent la langue française au Burkina non plus comme le vecteur d'une quelconque aliénation culturelle, mais comme moyen de communication avec les autres peuples […] il existe deux langues françaises : la langue française parlée par les Français de l'hexagone et la langue française parlée dans les 5 continents […] C'est enfin en français que nous chantons l'internationale, hymne des opprimés, des damnés de la terre » (recueil de textes de Sankara par David GAKUNZI, 1991 : 172-173).

La méthode REFLECT[557], la Pédagogie du texte (PDT), l'Alphabétisation en milieu de travail urbain (AMTU) et la pédagogie interculturelle sont quatre méthodes d'alphabétisation récemment développées au Burkina Faso. Je ne m'attarderai pas sur l'AMTU car la méthode touche le milieu urbain. Elle est actuellement expérimentée dans quatre centres d'alphabétisation implantés dans la ville de Ouagadougou par le Partenariat (entre le Burkina et le Canada) pour l'éducation non formelle (PENF). La formation comprend deux cycles : le premier en langue nationale (330 heures) et le second en français (300 heures). L'approche touche le (petit) milieu ouvrier et les membres d'associations du secteur informel des villes. C'est la première expérience du genre touchant le milieu industriel après celle menée par l'INA à la SOSU de Banfora en 1988 (MED, 2004). Les méthodes REFLECT, PDT et pédagogie interculturelle sont destinées à tous les milieux mais souvent expérimentées en milieu rural avec le soutient de l'APNEF. Elles prennent appui sur les pré-acquis des apprenants et travaillent dans tous les domaines jugés « utiles » en lien avec la communauté (ADEA, 2003). Toutes trois nécessitent de bons formateurs, ce qui pose le problème de leur formation et de leur statut, et peuvent faire, -ou font- l'objet de détournements de méthode.

REFLECT

La méthode REFLECT est plus liée à l'action que PDT : c'est une approche qui fusionne l'alphabétisation conscientisante de Paolo Freire et la MARP (Méthode accélérée de Recherche Participative). La MARP est un outil utilisé depuis longtemps par les ONG pour faire des diagnostics de besoins et de demandes dans les villages où elles interviennent. Elle utilise des méthodes diverses comme « l'arbre à problème » qui permet de repérer par un dessin les problèmes du village de manière systémique (groupes de problèmes, relations de causalité, etc.). Dans la méthode REFLECT, les objectifs sont définis par les apprenants selon leurs besoins : ils doivent concerner à la fois des connaissances à acquérir et des projets « de développement » à mettre en place. Elle est expérimentée au Burkina Faso depuis 1999 par le Groupe d'étude et de travail sur l'apprentissage participatif et pluriel (GET-AP) avec l'appui de l'UNESCO. Aujourd'hui, c'est l'APNEF qui soutient la démarche (en moré, dioula et fulfuldé) ainsi que deux autres associations (Action micro-barrage et écoliers du monde/action Aid). La nécessité de formateurs de niveau élevé pose un problème en pratique et une ancienne formatrice REFLECT ne cache pas sa déception dans un entretien informel : « *au début, ça allait, les formateurs étaient à peu près formés et j'avais espoir en la méthode […]. Mais récemment, je suis allée visiter plusieurs centres à Ouagadougou, c'était catastrophique, les enseignants faisaient du "Be et A : ba"… Il y en a une qui avait fait une sorte d'arbre couché… j'ai discuté avec les formatrices, elles m'ont dit qu'elles n'avaient reçu que trois jours de formation ! En trois jours, tu ne peux rien savoir de REFLECT. Pourtant, ils sont contents et continuent à ouvrir des centres à tour de bras. Le pire c'est qu'ils continuent à utiliser le label REFLECT qu'ils vident complètement de son sens ».* Tous les centres ne présentent peut être pas le problème décrit ici mais ce témoignage montre combien une méthode, au départ très porteuse, peut se réduire à des formations pires que des formations classiques, en raison de ses conditions d'application.

PDT

La méthode PDT, elle, est davantage liée aux connaissances et à l'écriture. Elle a été conçue par l'Institut de développement et d'éducation des adultes (IDEA), basé à Genève. Les apprenants construisent aussi bien les curricula que les matériels didactiques (APNEF, 2006).

557 Regenerated Freiran literacy through empowering community techniques, REFLECT.

La démarche se veut un processus continu de trois ans qui évite les ruptures prolongées tout en proposant un temps de formation flexible. L'expérimentation est menée en moré, fulfuldé, gourmantché[558], et dagara par l'APNEF avec des financements de la Coopération suisse et d'Enfants du monde (EDM). La méthode est actuellement soutenue au niveau national : des études sont réalisées sur la PDT par la filière de Développement et éducation des adultes (DEDA) de l'université de Ouagadougou (cycle de niveau master de formation de formateurs pour l'Afrique de l'Ouest) et selon l'ADEA, cette méthode a influencé les nouveaux curricula du non formel (ADEA 2003). Le formateur devant avoir au minimum le BEPC (et non simplement le certificat d'alphabétisation comme dans les centres classiques) beaucoup d'opérateurs (ONG, associations…) risquent d'avoir des difficultés à mettre la méthode en place car ils manquent de ressources financières et de compétences pour cela.

Pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle est expérimentée par l'APENF-Burkina Faso avec le soutien de la Coopération suisse[559] pour l'enseignement des sciences à partir des savoirs locaux. En février 2000, un « Atelier international sur l'enseignement des connaissances scientifiques et traditionnelles pour l'amélioration de la qualité de vie et pour un développement durable » s'est tenu à Nomgana. Il a recommandé l'élaboration d'un guide qui est paru sous le titre « Guide pour une éducation interculturelle en vue d'une amélioration durable de la qualité de la vie » (Poda, Kam, 2003). Pour ces auteurs, l'éducation interculturelle est « Une éducation qui tient compte de différentes cultures à la fois […] une éducation qui part des conceptions et des connaissances traditionnelles pour apporter les connaissances scientifiques élémentaires susceptibles de modifier qualitativement des attitudes et des aptitudes » (idem, 2003 : 10). Pour expliquer ce processus, ils prennent l'exemple de la conception de la bière : « Une pratique traditionnelle consiste à faire fermenter de la bière dans des canaris habituellement utilisés parce que contenant dit-on « Dieu » ou « l'Esprit » de la bière. Mais en réalité, cet esprit de la bière qui ne veut rien dire en sciences naturelles correspond aux microorganismes (levures de bière) responsables de la fermentation et de la transformation du sucre en alcool. Ce savoir met en relief les notions de microorganismes et de transformation de substances bien que mystiquement expliqué tout comme dans la plupart des connaissances traditionnelles. C'est là un savoir empirique mais scientifiquement exact qui n'a pas besoin d'être bouleversé dans son fondement ». Il s'agit donc d'amener l'apprenant, à partir de sa notion de transformation des substances à intégrer le concept de microorganisme. Ce n'est qu'ensuite que l'on pourra utiliser le microscope par exemple, car « L'apprenant ne verra pas ces microorganismes tels que le formateur les voit tant qu'il n'aura pas transformé ses conceptions initiales » (idem, 2003 : 11-12)[560]. La méthode comporte sept étapes : il faut faire premièrement le « diagnostic du problème et des besoins de formation avec le public cible » (exemple : diarrhées des enfants); deuxièmement, la « collecte d'informations scientifiques sur le thème » (exemple : principes de contamination de l'eau), troisièmement « la collecte et l'analyse des connaissances traditionnelles sur le problème » (exemple : la diarrhée est transmise par la consommation d'aliments gras ou par des génies), troisièmement, « l'analyse des conceptions des apprenants et identification des obstacles à l'apprentissage et des points d'ancrage des connaissances scientifiques » (questions précises suivies d'entretiens pour l'explication des faits, production

[558] Dit *gulimencema* en langue gourmantchée. La méthode est expérimentée aussi par Tin tua.

[559] Avec le programme d'alphabétisation et de formation des jeunes et des adultes.

[560] Ceci rejoint l'exemple du soleil pris par Bouveresse : le soleil qui tourne autour de la terre est une perception juste, c'est la formulation qui pose problème. Partir de cette perception et en montrer sa justesse pour ensuite poursuivre vers d'autres éléments explicatifs permet ici une conciliation entre des éléments de savoirs détenus par la personne et de nouveaux acquis. Ainsi, l'intégration des savoirs en milieu pédagogique passe par la connaissance et la prise en compte des savoirs populaires et leur retraduction pédagogique.

ou interprétation de dessins ou schémas, questions à chaque apprenant, investigation avec les apprenants sur les forces et les limites de leurs conceptions et repérage des obstacles à l'apprentissage et des éléments exploitables dans une démarche d'apprentissage) ; quatrièmement « l'identification de concepts structurants » (exemple : notion de microorganisme et de contamination[561]) ; cinquièmement, « l'identification d'une stratégie de formation adaptée au contexte » (créer la motivation, travaux pratiques, oralité et débats, apprentissage des concepts avant les solutions, langage simple, expressions locales, identification de micro entreprises avec techniques de gestion pour promotion…) ; sixièmement « le suivi-évaluation » (poser des questions, observer le comportement des apprenants, accompagner la gestion des micro-entreprises sur les thèmes traités) (idem, 2003 : 15-24). Cette méthode est en cours d'expérimentation dans plusieurs centres d'alphabétisation dont les animateurs ont été formés. Le bilan n'a pas encore été diffusé mais l'on peut d'ores et déjà penser qu'il y aura des problèmes liés encore au niveau des formateurs et aux façons de penser du milieu.

REFLECT, PDT et Pédagogie interculturelle sont des méthodes destinées à l'ENF et présentent des théories séduisantes. Mais leur mise en pratique expérimentale est délicate : elles nécessitent des enseignants bien formés et convaincus de l'utilité des méthodes. De plus, leur généralisation n'est pas forcément prévue, ce qui pose la question des objectifs de leur expérimentation. D'une façon générale, certains bailleurs tendent à financer actuellement davantage des « innovations » que des « projets » : de nombreuses « innovations » porteuses sur le court terme de fonds et de *Per diem* sont ainsi lancées et laissées en suspens.

[561] Dans son rapport de mission, Raul Gagliardi précise que l'importance de cette étape réside dans le fait que « l'approche centrée sur la résolution des problèmes concrets ne doit pas faire oublier l'importance de construire un réseau conceptuel solide, pour faciliter l'application des connaissances à des situations concrètes et pour les futurs apprentissages » (Gagliardi, 2000 : 64). Raul Gagliardi, professeur à l'université de Pavie (Italie), membre du laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences à l'Université de Genève et Conseiller technique auprès du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO est effectivement venu en mission à Ouagadougou en 2000 pour accompagner l'organisation du *séminaire international sur l'enseignement des connaissances scientifiques et traditionnelles pour l'amélioration de la qualité de vie et pour un développement durable* à l'origine du guide décrit ici.

ANNEXE 10 : MÉTHODE EXPÉRIMENTALE DANS L'ÉCOLE CLASSIQUE : L'EMP (REPERES)

L'Éducation en matière de population (EMP) est un exemple de méthode qui a un long historique international et national avant d'être généralisée dans les écoles primaires… de manière officielle (elle est peu appliquée dans la Gnagna). L'EMP provient du constat d'un « problème de population » en particulier le problème de l'accroissement démographique : elle vise donc une éducation sur les sujets concernant la procréation, mais aussi la santé, la nutrition, l'environnement, et le développement (MESSRS, MEBA, DEMP, 2000). D'après Lazare Bakyono (Bakyono et al., 2000), en 1930 la question de la « population » commence à être posée en Suède et aux USA dans l'optique de la baisse du taux de croissance des populations. Après 1945, l'ONU a repris la question sous le vocable « population et développement », et de 1948 à 1968, l'UNESCO propose des études, des formations ainsi que des programmes d'appui aux « États demandeurs ». En 1969, le Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP) est créé pour financer les activités dans ce domaine et en 1976, le Bureau régional de l'éducation et du développement en Afrique (BREDA) réalise le premier séminaire sur l'EMP et la réforme de l'éducation en Afrique. La même année, l'EMP est introduite au Burkina Faso : les cadres nationaux sont formés et le projet d'éducation sexuelle à l'école est élaboré. A partir de 1992, le projet est généralisé dans le secondaire et expérimenté dans le primaire ; et à partir de 1999, il est généralisé dans le primaire (écoles classiques, ES, CBNEF…).

L'optique est « Une prise de conscience conduisant à l'adoption d'attitudes et comportements rationnels et responsables » (Bakyono et al., 2000 : 9). Les thèmes sont regroupés en quatre domaines : population et développement ; population, sexualité, vie familiale et sociale ; population, santé, nutrition et enfin, population et environnement. Quatre méthodes sont prônées : la discussion (brainstorming, discussions libres et dirigées, etc.), l'action (jeux de rôle, enquête, démonstration de l'exécution d'une tâche), la « résolution de problèmes » (découvrir des solutions à une situation-problème donnée par des enquêtes, une recherche documentaire, un invité, etc.) et la « clarification des valeurs » (s'interroger sur le bien-fondé d'une valeur ou d'une pratique). L'EMP se veut un « trait d'union entre l'école et le milieu social ». C'est une discipline transversale qui doit s'insérer dans les autres alors appelées « disciplines d'accueil ». Les préparations des leçons des disciplines accueillant l'EMP doivent désormais inclure par exemple : les objectifs de savoir-faire et de savoir-être, les personnes ressources, les travaux de reformulation, etc. On remarque la similitude avec la pédagogie par les compétences (sauf que le temps « d'intégration » est ici un temps d'enquête qui n'est pas défini et qui peut se passer en dehors de la classe).

La méthode de « clarification des valeurs » est particulièrement révélatrice dans sa logique d'un certain nombre d'écueils possibles (Bakyono *et al.*, 2000 b)[562]. Selon les formateurs, « *La destruction de la valeur* par une démarche appropriée rend possible le changement d'attitudes ou de comportements chez l'élève […] le changement des attitudes et des comportements s'inscrit dans la durée ; d'où la nécessité de pratiquer une méthode appropriée qui permet : d'expliquer nos attitudes face à un problème donné, de mesurer le degré d'adéquation entre nos attitudes et les valeurs du moment, *de prendre l'individu "par les tripes", de l'ébranler afin de provoquer les changements souhaités en lui et dans la société* » (idem, : 7, je souligne). La question qui apparaît à cette lecture est bien sûr de savoir par *qui* le changement est souhaité, et *qui* fait le tri des attitudes ? Par exemple pour « l'excision », la plupart des groupes sociaux[563] au Burkina Faso s'accordent pour affirmer le caractère universel de sa condamnation. Mais en ce qui concerne des valeurs comme la « démarche entrepreneuriale » par exemple dont on a vu qu'elle était régulièrement prônée : Qui la prône ? Doit-elle être appliquée à tous les actes de la vie par les apprenants ou seulement dans certaines circonstances ? Pourquoi ? Toutes ces questions ne sont pas abordées. Se retrouve ici encore le problème de tri et de classification souligné par Agrawal au sujet des banques de données sur les savoirs locaux de la Banque mondiale. Les formateurs précisent : « Bien entendu, les valeurs [à valider] peuvent être d'ordre moral (vol), social (polygamie), religieux (l'origine de l'homme), économique (la thésaurisation) ou culturel (la non scolarisation des filles). Le domaine exclusif de la MCV est celui de l'affectif, c'est-à-dire du savoir-être ou celui des attitudes et des comportements »

[562] Elle est assez proche dans sa technique –non dans son esprit- de la Pédagogie interculturelle.

[563] Ce qui ne fait pas la majorité des habitants, vu l'importance numérique des paysans qui y sont favorables.

(idem : 8). Les exemples pris par les formateurs sont assez significatifs des préoccupations courantes des opérateurs de « développement ». La clarification de valeurs est censée être réalisée en trois étapes. La première étape est la présentation de « la valeur qui pose problème » : « *Par un artifice* de questions-réponses, le maître amène les élèves à découvrir la valeur qui pose problème et des réserves qui l'entourent » (idem : 9, je souligne). Comme l'indique le terme d' « artifice », en pratique, ce type d'échanges verbaux se traduit généralement par un jeu de devinette pour l'enfant, cherchant à comprendre ce que pense l'enseignant, plutôt que par un réel échange d'idées (voir Partie IV). La seconde étape est une réflexion sur « la valeur qui pose problème » (échanges, synthèse des débats, recherche dans le milieu de valeurs similaires, choix d'une activité pour amener d'autres personnes à adhérer au choix). La troisième est l'évaluation : le maître aide les élèves à faire le point sur les acquis aux différents niveaux (application et approfondissement). L'EMP est ainsi transformé en véritable outil pour transformer les villageois par l'école : « par exemple, chaque année, les parents d'élèves et les leaders d'opinion pourraient être informés de ce que comportera le travail de l'enfant et les réactions attendues à la maison et au sein de la société » (Bakyono *et al*., 2000a : 14). Mais en pratique, les maîtres (pas plus que les élèves d'ailleurs, eux aussi engagés dans le processus) n'ont généralement ni la légitimité, ni la fonction, ni le désir de transformer le village.

Par ailleurs, divers entretiens dans la Gnagna ont éclairé d'autres difficultés de mise en œuvre de la méthode. Un responsable éducatif explique : « *La méthode est bonne, mais elle a été mal introduite. Pour le secondaire, la formation durait 50 jours à Bobo avec des Per Diem*[564] *de 50 000 CFA par jour [76 euros]. Pour l'enseignement de base, il y a eu moins d'argent à dépenser : les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont eu 25 000 CFA par jour. Et au niveau des enseignants, cela a fait l'objet du thème de la conférence pédagogique annuelle qui est réalisée au niveau local et sans prise en charge [...] Finalement, ce sont les directeurs d'école des chefs-lieux de province qui sont allés faire une semaine de formation à Koudougou pour économiser, mais les syndicats ont boycotté* » (E 167). Dans les faits, je n'ai jamais vu l'EMP pratiquée au cours de mes observations dans le formel : entre le manque de motivation ou le boycott, le problème du niveau de formation, ou le manque de documents pédagogiques (manque de diffusion, boycott, emprunt par les enseignants), l'EMP est très peu appliquée. Le problème des *Per diem* est présent pour la formation mais aussi pour l'application de l'EMP : « *pour les classes multigrades, les enseignants ont 15 000 CFA de salaire supplémentaire ; si l'EMP est présentée comme une matière supplémentaire, ils vont demander des Per diem* » (E 167). Cette situation est significative des problèmes de mise en place des réformes : des finances supplémentaires pour l'expérimentation sont allouées, puis elles diminuent petit à petit démobilisant ainsi les acteurs impliqués ; les enseignants sont régulièrement sollicités pour de nouvelles méthodes, qui se ressemblent souvent et qui sont difficilement applicables compte tenu du nombre d'enfants par classe, de leur charge de travail, de leur formation et parfois de leur démotivation au regard des difficultés de la profession. Les expérimentations finissent par devenir pour les acteurs impliqués aux différents niveaux (à part pour quelques convaincus encore une fois) de simples sources de financement pour améliorer le quotidien. L'application effective de l'EMP en classe, comme de toutes les méthodes visant au rapprochement avec le milieu d'ailleurs, dépend généralement davantage des personnalités des enseignants (parcours de vie et caractères) que de la maîtrise de la langue du milieu, et ce d'autant plus que certains refusent les méthodes actives car elles « *peuvent mettre en péril l'autorité, tant au niveau de l'enseignant que du superviseur* » (E 167). L'EMP comme les autres méthodes d'alphabétisation ne sont donc pas très présentes dans la Gnagna mais leur analyse pose des questions pertinentes concernant les pratiques en classe en milieu formel et non formel (voir partie IV).

---

[564] Les projets de développement ont introduit au Burkina Faso, l'habitude de recevoir de l'argent (*Per diem*) et/ou des avantages en nature pour la participation aux travaux des projets, mais aussi pour la présence aux réunions d'information et aux formations : presque tous les projets concernant les ministères, les ONG, les groupements, etc. fonctionnent ainsi. Certaines personnes sans emploi formel ne vivent que de per diem et des salariés doublent leurs salaires grâce à eux. La pratique est présente à toutes les échelles : les Per Diem pour les paysans peuvent être de 500 F CFA et pour les responsables urbains peuvent atteindre 50 000 ou 80 000 F CFA par jour (le revenu légal minimum dans le pays étant de 30 000 F CFA par mois). Les Per diem deviennent dès lors des enjeux stratégiques : certains projets (ou formations) ne se font que pour leurs per diem, tandis que d'autres sont boycottés car ils ne « payent » pas assez bien. Ceci est valable parfois aussi dans les projets de recherche.

Annexe 11 : Historique de Tin Tua selon son fondateur (archive)

« Du PAG a l'ATT ou le passage d'une alphabétisation culturelle à une alphabétisation de développement par Monsieur Bendi Benoît Ouoba

1973 : **Création de la sous-commission du Gulmancema** dont les attributions sont :
Étude de la langue gulmancé ; Enseignement de cette langue ; Collecte et transcription de la tradition orale.
1976 : **Publication des premières règles de transcription du gulmancema** après l'adoption de l'alphabet pour la transcription des langues voltaïques en s'inspirant de l'alphabet africain de référence.
1979 : Soutenance d'une thèse de doctorat de 3è cycle sur les tons du gulmancema par Annie RIALLAND à l'Université de Paris III. Et **1982** : Soutenance d'une **thèse de doctorat de 3è cycle intitulé : "Description systématique du gulmancema : phonologie, lexicologie, syntaxe"** par Monsieur B.B. OUOBA à Paris III.
1984 : Dans le cadre de la préparation du démarrage des activités du **Programme d'Alphabétisation au Gulmu (P.A.G.)** les activités suivantes ont été programmées et menées : Enquête dialectologique du gulmancema dans tout le gulmu (pays gulmancé) en vue de déterminer le dialecte de référence pour la rédaction des textes afin qu'ils soient compris par tous les locuteurs de la langue ; Collecte au cours de cette enquête de soixante – six (66) textes de 4 à 10 pages chacun, en vue de constituer une banque de textes pour la rédaction des documents de post-alphabétisation de la campagne d'alphabétisation qui allait démarrer en 1986.
1985 : Rédaction, discussion et adoption du code orthographique du gulmancema. Signature d'un **arrêté ministériel fixant le code orthographique du gulmancema** dont l'application devait être effective à partir de 1989.
1986 : Démarrage de **l'activité d'alphabétisation dans le cadre du P.A.G**. avec l'ouverture de soixante-six (66) centres dans les trois (03) provinces : Gourma, Gnagna, Tapoa sous l'égide de la Sous-commission nationale du gulmancema. Décision des responsables du P.A.G. de respecter une progression de quarante (40) centres nouveaux par an.
1988 : Début de parution du journal rural : ***Laabaali*** dont l'objet est d'informer, de former et de divertir les lecteurs. Ce journal paraît régulièrement depuis ce temps et est le seul journal en langue nationale à avoir pu tenir tout ce temps.
1989 : **Création de l'Association Tin Tua.**
Les formés des centres d'alphabétisation qui devaient être systématiquement récupérés par les services techniques pour des formations spécifiques au fur et à mesure, ne l'ont pas été parce qu'en 1986, a démarré une grande campagne nationale d'alphabétisation appelée ''Opération Commando d'alphabétisation de 30.000 producteurs » qui a duré deux ans (1986 et 1987). L'alpha Commando a été suivie de « l'Alpha Bantaaré » (1988 et 1989). Ces deux campagnes avaient formé un grand nombre de néo-alphabétisés au point que les services techniques qui avaient contribué à leur formation initiale, étaient pratiquement ''débordés'' et n'avaient pas pu s'occuper des alphabétisés du PAG qui se sont retournés vers les membres de la sous-commission. Les activités de post-alphabétisation qui nécessitaient la diversification des actions à mener, la nature de certaines des ces activités ''génératrices de revenus'', les rendaient incompatibles avec les statuts de la sous-commission du gulmancema association à caractère essentiellement culturel. A cette époque il n'existait aucune ONG dans la région pour prendre le relais de la Sous-commission. C'est ainsi que des paysans alphabétisés, des alphabétiseurs, des superviseurs, des membres de la sous-commission du gulmancema, des enseignants et des étudiants de l'Université de Ouagadougou, se sont retrouvés en août 1989 à Diapangou pour créer l'Association Tin Tua. TIN TUA en gulmancema signifie "Développons-nous". La première conséquence de la création de l'ATT a été de revoir le **contenu de l'alphabétisation pour le rendre plus fonctionnel**. C'est ainsi que l'enseignement de la gestion des unités économiques villageoises (moulin, banques de céréales, pharmacies et boutiques villageoises) et les formations techniques spécifiques furent progressivement introduits en deuxième année d'alphabétisation. La deuxième conséquence est que l'ATT dès sa création ayant opté pour être une organisation de paysans devait prendre les dispositions qui permettraient à ceux-ci de pouvoir assurer toutes leurs responsabilités au sein de l'Association. C'est pour ce faire qu'une **méthode d'apprentissage du français, s'appuyant sur les acquis de l'alphabétisation en langue nationale a été conçue, élaborée et expérimentée en 1992 et 1996**.
À partir de 1990, un programme triennal de développement de l'ATT centré sur le développement quantitatif et qualitatif de l'alphabétisation au sein du PAG qui devient un projet de l'ATT et le démarrage de plusieurs activités économiques d'application des acquis de l'alphabétisation : la gestion financière des unités économiques, la formation de plus en plus poussée et diversifiée des formateurs et la formation des néo-alphabétisés sélectionnés par des tests aux différentes techniques de rédaction.
En 1993, année transitoire, l'évaluation de l'ensemble des activités de Tin Tua a révélé l'efficacité et l'efficience de la stratégie du PAG : plus de 12.000 personnes alphabétisées. Post-alphabétisation constituée par plusieurs activités. 61% des alphabétisés interrogés ont manifesté le désir d'apprendre le français. Une formation complémentaire qui a permis à une quarantaine de membre âgés de 18 à 40 ans de passer de l'alphabétisation en gulmancema au français tout en approfondissant leurs connaissances en langues nationales à travers des enseignements et des formations portant sur la santé, l'agriculture, l'environnement, l'histoire, l'éducation civique et les droits de l'homme. A la suite de cette évaluation, un certain nombre de recommandations des différentes composantes de l'ATT et des évaluateurs nous ont conduit à organiser une enquête approfondie pour une meilleure connaissance des groupements se réclamant de Tin Tua et de leurs activités. Une assemblée générale regroupant les délégués de tous les groupements s'est tenue les 2 et 3 septembre 1993 pour examiner, discuter et adopter les grandes lignes du plan d'action préparé à partir des résultats de l'auto-évaluation assistée et de l'enquête faite auprès de tous les groupements Tin Tua ».

Source : Site Internet de Tin Tua, www.tintua.org

ANNEXE 12 : LISTE DES OUVRAGES ÉDITÉS OU COÉDITÉS PAR L'ASSOCIATION TIN TUA (ARCHIVE)

N°	Titres des ouvrages	Dates de parution	Auteurs
I. Documents didactiques			
1ère année d'alphabétisation			
1	Mi gulimancema cogu tikpiali (syllabaire)	2002	Tin Tua
2	U cogu ƒoadima sanu tili (guide du formateur)	1989	Tin Tua
3	Li boeli ƒoadima sanu tili (guide de causerie)	2002	Tin Tua
4	Guide de calcul	2005	Tin Tua
2e année d'alphabétisation			
5	Mi gulimancema cogu tilieli (livre de lecture)	1992 / 2003	Tin Tua
6	Li tilieli cogu ƒoadima tili (guide de lecture)	2003	Tin Tua
7	Li kanli (livre de calcul)	2003	Tin Tua
8	U loagu kubima (livre de gestion)	1994	Tin Tua
3e année d'alphabétisation			
9	U cogu leni mi madianma (lecture et rédaction)	2000	Tin Tua
10	U yogu togida (manuel d'histoire)	2000	Tin Tua
11	U tingbanu cogu (manuel de géographie	2000	Tin Tua
12	U kpendu nunfanbu (manuel de marketing)	2000	Tin Tua
13	O nisaalo gbanandi bandima, bu kpaabu leni li yanwubili cogu (manuel de S.V.T.)	2000	Tin Tua
14	Li kanli (livre de calcul)		Tin Tua
15	Mi gulimancema dianiiteginma (livre de grammaire)	2003	Tin Tua
Les Centres Banma Nuara			
16	Guide de langage CBN1 1ére année. Tome I	1994	Tin Tua / UNICEF
17	Guide de langage CBN1 1ére année. Tome II	1994	Tin Tua / UNICEF
18	Guide de langage CBN1 2e année.	1994	Tin Tua / UNICEF
19	Manuel de lecture des écoles satellites	1994	Tin Tua / UNICEF
20	Guide de calcul CBN1 1ère et 2e année (li kanli ƒoadima tili)	1995	MEBA/Tin Tua
21	Guide d'exercices sensoriels CBN1 1ère et 2e année (mi diidibandima)	1995	MEBA/Tin Tua
22	Guide d'éducation morale et civique CBN1 1ère et 2e année (mi diema yema sanbila)	1995	MEBA/Tin Tua
23	Mi gulimancema cogu tikpiali a bila po (syllabaire)	1996	MEBA/Tin Tua
24	U cogu leni li boeli ƒoadima tili (guide de syllabaire)	1996	MEBA/Tin Tua
25	Guide de langage CBN2 1ère année	1999	Tin Tua/PERCOMM
26	Guide de langage CBN2 2e année	2001	Tin Tua

II. Documents techniques			
27	I pe leni i ƒuabi wubili (élevage des moutons et des chèvres)	1997	Tin Tua / INADES - Formation
28	I di leni yi yibalinba (le mil et ses ennemis)	1997	Tin Tua / INADES - Formation
29	U kookuagu (l'élevage des poules)	1997	Tin Tua / INADES - Formation
30	Tin bangi mi gulimancema cogu	2001	Tin Tua
31	Guide pratique d'appui à l'animation et à l'organisation communautaire en milieu rural	2002	Tin Tua
32	O tundikoa tili	2002	Tin Tua
33	Mi yenyenma : Ti puodi leni ti jadi n cuoni maama po	2004	Tin Tua
34	Afiriki Kpakpaaba tuonbuoli bangima tila (tome 1)	2004	Iles de Paix / Fada
35	Afiriki Kpakpaaba tuonbuoli bangima tila (tome 2)	2005	Iles de Paix / Fada
36	Ki sadinga tuona	2005	Iles de Paix / Fada
37	Bali…oamabonli 014	2004	FAO/Pama
III. Littérature			
38	A tidianla bangima (recueil des écrits lors d'un séminaire de formation des auteurs)	1991	Tin Tua
39	Bigbabili leni Kanbilimaama (conte)	1993	Tadja Léandre Combari
40	Masaali (conte)	1993	Tadja Léandre Combari
41	Laalaapudiga n°1 (humour)	1993	Talenli Pierre Thiombiano
42	Laalaapudiga n°2 (humour)	1993	Talenli Pierre Thiombiano
43	Bi tanboanba cilima (histoire d'une caste)	1994	Julien Ouali
44	U Tienu Koanga (épopée)	1997	Bendi Benoît Ouoba
45	Mi kpanjama tili (recueil de proverbes)	1997	Josaphate Couldiaty
46	Haaba (roman)	1997	Abbé Paulin Mano
47	N cianlieli taa ke n taa (essai)	1998	Talenli Pierre Thiombiano
48	I telimi (contes)	2000	Julien Ouali
49	Laalaapudiga n°3 (humour)	2000	Talenli Pierre Thiombiano
50	Pali nni maama (recueil de poèmes)	2000	Talenli Pierre Thiombiano
51	Lumière sur la vie sexuelle	2004	Tin Tua
IV. Informations et distractions			
52	Laabaali (mensuel d'informations générales)	depuis 1988	Tin Tua
V. Dictionnaire			
53	Mi gulimancema cogu tinaa (dictionnaire bilingue : français - gulmancema)	1994	Sous commission nationale du gulimancema

Source : Site Internet de Tin Tua, www.tintua.org

ANNEXE 13 : LA PAUVRETÉ DANS LES MANUELS DE L'ECOLE CLASSIQUE (TABLEAU 18)

(Classes de CM2 et de 3ème. Source : Lewandowski, 2004)

Pauvreté	Manuels de géographie	Manuels d'histoire	Manuels de français
Termes utilisés pour désigner la pauvreté	« Développement » / « sous-développement », « croissance économique » (termes récurrents) 3ème : « recul, développement économique »	Peu de termes : voir ci-dessous 3ème : pauvreté (souvent utilisé), récessions / richesses	Malheureux, pauvre 2, Souffreteux, misère(2), effroyable misère, situation financière, développement / riche, fortune 3ème : misère /le parvenu
Identification/ indices (conséquences)	« Taux de mortalité » (/ « mortalité infantile, sanitaire, agriculture, guerres civiles, malnutrition), « espérance de vie faible, « migrations externes ou émigrations » (« recherche de revenus monétaires »), migrations internes (recherche terres + exode rurale), « problèmes sociaux » problème de scolarisation et d'emploi, « auto-suffisance alimentaire » 3ème : « plus de nourriture suffisante », « exode rural » ; « bidonville » (« pas d'égout, eau, électricité », chômage, csquence : « violence, délinquance », « déséquilibres régionaux », émigration	> Historique : - Métallurgie du fer : « s'enrichir » - « le commerce des esclaves [...] a considérablement aidé au développement de l'Europe et de l'Amérique » p 48 > « de nos jours, les progrès des sciences et des techniques ont améliorées la vie des hommes » p126 > « le progrès a crée de très grandes inégalités. A côté de pays très puissants et riches, on trouve des pays très pauvres. » p 136 3ème : Epidémies, épizooties sans-abri, sans assurance maladie, seuil de pauvreté, chômage, inégalités, sous-alimentation, infrastructure insuffisante (transports, hôpitaux, écoles), faillites, ruines, suicides, chômage.	Questions de pauvreté évoquées clairement dans 17 textes sur 108 (~15%) Voir détails ensuite. 3ème : beaucoup moins de textes évoquent la pauvreté. Famine / diamants, voiture, (montrer) Pp10-11 : première double page : ce monde qui change. Texte de Fottorino : agriculture, industrie, devise, dette, démographie, bidonvilles, violence, misère, chômage Texte de Hitiyise : niveau de vie ; marchés internationaux, ignorance de la jeunesse, mentalité d'éternels assistés, (aide) dilapidée >> enrayer l'ignorance (gratuité enseignement), démocratie

La pauvreté dans les manuels scolaires (suite 1)

Pauvreté	Manuels de géographie	Manuels d'histoire	Manuels de français
Causes évoquées de la pauvreté	Interactions sous-entendues entre les indices - Agriculture [peu] développée (matériel, instants, organisation circuits de distribution, déficit céréalier, sols et climat) - Economie de cueillette aléatoire : « dans l'économie de marché, l'homme ramasse et cueille pour vendre sans se soucier de la reconstitution naturelle » p. 24. - « élevage peu développé » : épizooties, climat - faiblesse de l'industrie (voies de communication, marché local , devises, source énergie) - commerce : balance déficitaire - faible intégration régionale (organisation régionales : mauvaise gestion etc) - sécheresse, désertification - endettement (a. latine), mauvaise répartition des richesses 3ème : variabilité des cours mondiaux	« les pays africains ont beaucoup souffert de la traite des noirs et de la colonisation. Aujourd'hui, l'Afrique tente d'assurer son développement avec l'aide de la coopération internationale » p. 119) 3ème : colonisation, « crise », dette, choc pétrolier, (échanges commerciaux inégaux », régimes dictatoriaux, néocolonialisme p. 135 texte de F. Fanon : « on voit le colonialisme retirer ses capitaux et ses techniciens et mettre en place autour du jeune Etat un dispositif de pression économique », crise de Wall Street (surproduction, ventes à crédit, spéculation)	Voir ensuite. Quelques exemples : -« Suer pour un maigre revenu » p. 47, employeur (p. 66, 160), commerçants (prix dérisoire, prix scandaleux p. 96) - les tam-tam [...] ont perdu leur magie p47 - maladie 2 - état de fait 1, caprice du destin (p. 100) - chômage, sous-emploi p. 96, p.100 sécheresse (3) 3ème : chance « la terre est pour tous, 20 000 s'en sont emparés. » Maxime N'Debaka. P 10, m'Oseille, les citrons.
Solutions évoquées	Interactions sous-entendues entre les indices Cultures de rentes (rentrées d'argent) Tourisme (monnaie, emplois) Exploitations minières Valorisation de la main d'œuvre 3ème : améliorer les techniques pour la culture vivrière, développer les cultures commerciales, ,développer l'industrie, encourager la formation professionnelle, garantir les profils du commerce, rassembler les capitaux	Intégration régionale (« pour permettre un vrai développement, les pays africains doivent mettre en commun leurs moyens. Ainsi leurs économies deviendront complémentaires » p. 116) 3ème : intervention du gouvernement 1933), etc.	- études ? 2 , exode rural ? , commerce, renverser les rapports de force (p. 108), prières,
Acteurs évoqués	Non précisés. Sujets des phrases = secteurs d'activité	Différents pays, des phénomènes (ex : « le progrès technique »)	Différents personnages, présence des classes sociales

La pauvreté dans les manuels scolaires (suite 2)

Pauvreté	Manuels de géographie	Manuels d'histoire	Manuels de français
Mots associés à la pauvreté	Freiné, handicapée, *problème, traditionnel*, « pauvre économiquement », marginalisés // « richesse minière », *ressources*, expansion, possibilités, abondance, atouts, rentable, essor, *moderne,* mécanisé, puissance 3ème : déséquilibre, suffisante, « gros retard », démographie : « problèmes : scolarisation, emploi, alimentation », défavorisé, catastrophes, précaire	Peu de termes : voir ci-dessus + « Influence économique », « richesses » 3ème : « calamités », un texte : « misère, inhumain, misère // progrès	Voir ensuite Ex : travail, faim, soif, folie, mort
Remarques	> Thème présent mais dissout : éléments récoltés dans tous les chapitres - contradictions entre causes et solutions - récurrence terme richesse, quasi absence terme pauvreté - questions sociales peu abordées, question culturelles encore moins - importance du facteur démographique - questions de l'endettement et des inégalités sociales non mentionnées pour l'Afrique - richesse industrie France en partie imputée à « l'appui de ses colonies d'Afrique » p.126	> thème très peu présent - Aspect politique dominant qui semble éviter les questions sociales et économiques	> thème assez présent : dissout ou traité de manière approfondie dans un texte Évoque aussi bien l a ville que la campagne
Tendances	Pauvreté perçue ~ comme un état de fait économique « naturel »	**Pauvreté peu abordée,** associée à la « puissance » (rapports de forces entre états et peuples)	Pauvreté résultante de - rapports de force sociaux - du destin

ANNEXE 14 : RÉFÉRENCES, STRUCTURES ET THEMES DES CONTES (TABLEAU 19)

(84 premiers contes recueillis)

Synthèse des références des 85 contes (conteurs, thèmes, structures et personnages)

	Total
Conteur	**84**
Femme	13
Enfant	6
Fonctionnaire	11
Chef	11
Non gurmantché	4
Homme gurmantché villageois	39
Lieu	**84**
Bogande	17
Liptougou	18
Matiaga	4
Lontankoani	5
hors province	4
Nagare	18
Bembedeni	1
Bandikidi	6
Dapili	11
Langue	**84**
Langue Gourmantché	71
langue Française	13
Contexte	**84**
Entretien	48
Situation	36
Thème principal	**84**
Richesse /pauvreté	21
Biens	6
Relations Homme/Femme	16
Relations familiales	10
Relations communautaires	6
Relations Hommes/animal/nature	18
Savoirs	7
Esthésique	**44**
Chants	14
Surnaturel	30
Espace social.	**84**
Espace familial	32
Espace communautaire	37
Espace ethnique	4
Autre	11
Mobilité sociale	**18**
Type	**84**
Fiche devinettes	**2**
Mythe	**4**
Conte en double	**6**
Conte gourmantché unique	**68**
Nombre total de devinettes	**12**

	Total
Structure	**84**
Ascendante	34
Descendante	13
Cyclique	15
Spirale	13
Miroir	2
Sablier	2
Complexe/autre	5
Personnages	**84**
Animaux	14
Humains	40
Animal /humain	16
Sexes	1
Humain / être surnaturel	13
Personnage . Principal	**84**
Hyène	3
Homme (s)	30
Garçon	12
Bouc	2
Fille	10
Lièvre	5
Femme	12
Maman caïman	1
Verge	1
Griot	1
Couple	2
Tortue	2
Ane	1
Oiseau	1
Arbre	1
Antagoniste	**45**
Lièvre	2
Hyène	4
Marâtre	5
Chef	2
Mari	3
Femme	6
Amant	1
Filles	1
Lion	2
Scorpion	1
Chat	1
Peul/haoussa	2
Vieille	1
Génie	11
Eléphant	1
Oiseau	1
Griot	1
"Sauveur"	**24**
Charlatan/marabout.	2
Baobab	1
Griot	1
Lépreux	2
Vieille femme	2
Lion	1
Pipe	1
Voleur	1
Colporteur	0
Enfant	5
Femme	1
Tortue	1
Chance	1
Tourterelle	1
Poussin	1
Homme (s)	1
Communauté	1
Chat	1

ANNEXE 15 : DÉSIGNATIONS DE LA PAUVRETÉ DANS LES 23 PREMIERS CONTES (TABLEAU 20)

Conte n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	24	25	26	27	Total	total.Gur.
Désignation de la pauvreté																											**35**	**19**
Famine	1															1											**2**	**2**
Pauvre		1		6																							**7**	**1**
Faim		1		1																							**2**	**1**
Sécheresse					1																						**1**	**0**
Souffrir				8		1																					**9**	**1**
Fatigue						1																					**1**	**1**
Misère									7																		**7**	**7**
Mendiant									3																		**3**	**3**
Malheur											1																**1**	**1**
Répudiation déshonneur											1	1															**2**	**2**
Termes associes																											**129**	**98**
Feuille	6																										**6**	**6**
Fruits	7	1		8		1							1														**18**	**10**
Mil						5									1						3					1	**10**	**10**
Viande/poisson							1								1							1		1			**4**	**4**
Graisse beurre															1					1							**2**	**2**
Matériel/bagages	1	1	8					6																			**16**	**8**
Vêtement	1								1																		**2**	**2**
Nourriture	1	1				2																					**4**	**4**
Femme		1		6																	2						**9**	**3**
Enfant		1															1										**2**	**2**
Argent		1																					1				**2**	**2**
Puits					2																				1		**3**	**1**
Marigots					2																				1		**3**	**1**
Soleil					3																						**3**	**0**
Ane								5																			**5**	**5**
Pagne/boubou								5						2													**7**	**7**
Chefferie									1	1								1			1						**4**	**4**
Bœufs, chevaux									11					1							5						**17**	**17**
Beauté														1													**1**	**1**
Personne (esclave)														1							1						**2**	**2**
Cauris														1													**1**	**1**
Verge																1											**1**	**1**
Brousse	1			1															1								**3**	**2**
Secrets																				1							**1**	**1**
Orphelinat																				1	1						**2**	**2**
Crédit																							1				**1**	

Désignations de la pauvreté dans les 23 premiers contes (suite)

Conte n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	24	25	26	27	Total	total Gur.
Actions principales																											**75**	**53**
Recherche	1	1				1		1													1						**5**	**5**
Manger		1		9		1			3											1							**15**	**6**
Nourrir		1																		1	1						**3**	**3**
Gagner		1																									**1**	**1**
Vol			1					2																			**3**	**2**
Se suicider				8																							**8**	**0**
Offrir/donner				1					1						1												**3**	**2**
Mourir					2	5																			1		**8**	**6**
Convaincre					1																						**1**	**0**
Vendre/acheter						6		2													5	1					**14**	**14**
Ruse						1	1																1				**3**	**3**
Prendre								1																			**1**	**1**
Partage							1	6																			**7**	**7**
Pleurer tomber									1																		**1**	**1**
Gouverner									1																		**1**	**1**
Solitude																					1						**1**	**1**
Total																											**239**	**170**
Contes 3,4,5 non gourmantchés, n° 23 : devinettes																												

ANNEXE 16 : SYNTHÈSE DES ENTRETIENS SUR LA PAUVRETÉ (TABLEAU 21)

N° de contes	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**	**60**	**61**	**62**	**63**	**64**	**65**	**66**	**67**	**68**	**69**	**70**	**71**	**72**	**73**	**74**	**Total**
Locuteur																						**21**
Femme	1			1			1	1			1						1		1			**7**
Scolarisé/alphabétisé		1							1	1								1				**4**
cultivateur/ménagère					1				1	1								1			1	**5**
plus de 70 ans	1										1		1									**3**
50-70 ans				1	1																1	**3**
adultes 30-50						1	1	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1		**12**
jeune adulte 20-30		1	1													1						**3**
non animiste										1		1	1					1	1		1	**6**
plus de 5 enfants	1						1	1		1		1	1	1	1		1				1	**10**
plusieurs femmes												1	1	1						1		**4**
Nagare	1	1	1	1	1	1	1	1	1													**9**
Benfoaka										1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**12**
Propos																						**199**
Définition																						**48**
rien avoir/posséder	1	1	1	1	1			1	1	1						1	1				1	**11**
ne pas avoir d'argent	1	1			1				1			1	1				1		1			**8**
pas animaux												1					1	1				**3**
ne pas avoir à manger/famine		1			1		1						1		1			1				**6**
ne pas acheter				1					1					1								**3**
pas d'habits				1						1								1				**3**
mauvais logement										1								1				**2**
mauvais/pas moyen déplacement										1								1				**2**
maladie					1	1																**2**
pas pouvoir satisf. besoins					1																	**1**
mauvaise récolte																			1			**1**
ne pas faire du commerce												1		1								**2**
pas pouv. compter sur son père																1						**1**
devoir voyager et trav. pour qqn																1						**1**
pas d'enfants																	1					**1**
pas de plats, ni pagnes																			1			**1**
Causes																						**50**
pluie/sécheresse	1				1	1		1	1	1	1	1	1				1		1			**11**
paresse/volonté	1	1			1	1				1			1					1	1	1	1	**10**
santé/maladie	1	1			1	1				1				1				1				**7**
famine			1										1									**2**
mauvaise récolte				1	1	1	1		1					1			1					**7**
terres pauvres					1				1		1											**3**
"avoir des gens" (femmes, enfants)								1							1		1					**3**
Dieu									1											1		**2**
orgueil															1							**1**
ne pas faire autre de cultiver																			1			**1**
voyager beaucoup																		1				**1**
boire																		1				**1**
manger trop de grigris																		1				**1**

Synthèse des entretiens sur la pauvreté (suite)

N° de contes	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	Total
Conséquences																						**49**
inquiétude/insomnies	1		1		1		1	1		1				1	1		1					**9**
folie	1								1			1	1									**4**
vie en retrait	1											1	1				1	1				**5**
souffrance/malheur		1											1						1			**3**
misère/pb		1		1																1		**3**
"vie non sens"/ pas bien			1															1				**2**
énerv. "colère du cœur" pas content	1			1																		**2**
triste, pas content																		1	1			**2**
amaigrissement					1																	**1**
endettement					1																	**1**
vol, bagarre					1	1												1				**3**
mort						1				1	1	1									1	**5**
maladie										1				1								**2**
ne pas pouvoir faire											1											**1**
séparation														1								**1**
[rend sage] respect des gens															1							**1**
personne n'écoute tes paroles																1		1				**2**
gens parlent pas ou mal de toi																				1		**1**
tu n'es rien																				1		**1**
suicide																					1	**1**
Solutions																						**44**
travailler (toi, tes gens)	1				1	1	1	1	1		1			1		1				1	1	**11**
contre l'ignorance, école bonpienma et gurmantché	1																	1				**2**
ne pas gaspiller		1																				**1**
pas vivre au dessus moyenne		1																				**1**
pas orgueil		1																				**1**
pas comparer		1																				**1**
pluie			1	1	1	1	1	1	1													**7**
Dieu	1				1	1					1		1	1				1				**7**
santé					1																	**1**
élevage							1				1							1				**3**
vendre et acheter (commerce)					1		1		1		1											**4**
les blancs												1	1									**2**
culture engrais																		1				**1**
se conseiller mutuellement																		1				**1**
travailler saison sèche																				1		**1**
richesse																						**8**
argent					1																	**1**
voiture					1																	**1**
logement					1																	**1**
pouvoir faire					1																	**1**
femmes, enfants						1																**1**
troupeaux, bœufs						1					1											**2**
conséquence : être aimé de tous																1						**1**

ANNEXE 17 : SYNTHÈSE DES STRUCTURES DES 25 CONTES SUR LA PAUVRETE (TABLEAU 22)

N°	**Total**	**N°**	**Total**
Conteur	**25**	**Structure**	**25**
Femme	4	ascendante	13
Enfant	0	descendante	4
Fonctionnaire	3	cyclique	5
Chef	5	spirale	2
Non gourmantché	4	miroir	0
H gur vill	9	sablier	0
Lieu	**25**	complexe/autr	1
Bogande	5	**Personnages**	**25**
Liptougou	5	animaux	3
Matiaga	3	humains	17
Lontankoani	0	an/hum	2
Hors province	4	sexes	0
Nagare	4	hum/surnat	3
Bembedeni	0	**Pers. ppal**	**25**
Bandikidi	2	hyène	1
Dapili	2	homme (s)	8
Langue	**25**	garçon	7
Langue g	18	bouc	1
Langue f	7	fille	6
Contexte	**25**	lièvre	1
Entretien	19	femme	1
Situation	6	maman caïman	0
Thème ppal	**25**	verge	0
Rich/pauv	20	griot	0
Biens	2	couple	0
Rel h/f	0	tortue	0
Rel familiales	3	âne	0
Rel communautaires	0	oiseau	0
Rel h/animaux/nature	0	arbre	0
Savoirs	0	**antagoniste**	**13**
Esthésique	**21**	lièvre	1
Chants	7	hyène	2
Surnaturel	14	marâtre	4
Espace social	**25**	chef	1
Esp familial	10	mari	0
Esp communautaire	11	femme	1
Esp ethnique	4	amant	0
Autre/monde	0	filles	0
Mob soc	**18**	lion	0
Type	**24**	scorpion	0
Fiche devinettes	0	chat	0
Mythes	0	peulh/haoussa	1
Double	3	vieille	0
Conte g unique	21	génie	2
		éléphant	0
		oiseau	0
		griot	1

"sauveur"	**11**
charlatan/marab.	1
baobab	1
griot	1
lépreux	1
vieille femme	2
lion	1
pipe	1
voleur	0
colporteur	0
enfant	2
femme	0
tortue	0
chance	1
tourterelle	0
poussin	0
homme (s)	0
communauté	0
chat	0

COUTUMES ET CULTURE

Sous thème : Utilisons rationnellement nos ressources

Objectifs: - sensibiliser les apprenants à la nécessité d'utiliser rationnellement les ressources acquises afin de susciter des comportements positifs.

Dans la plupart des localités de notre pays les funérailles et certaines fêtes donnent lieu à des manifestations grandioses qui très souvent amenuisent considérablement les provisions de vivres et réduisent les populations à une vie de souffrance après ces événements. Cela veut dire que dans pareilles circonstances les ressources acquises sont souvent mal utilisées. Les ressources acquises sont: les ressources vivrières (céréales), les ressources animales (bétail) et les ressources monétaires (argent).	**Questions de compréhension**
Nous devons éviter le gaspillage dans la gestion de ces biens. On voit par exemple, lors de certaines circonstances, les populations gaspiller imprudemment des ressources durement acquises. C'est le cas lors des funérailles, des mariages, des baptêmes, etc. A ces occasions, les ménages font étalage de leurs richesse et gaspillent la majeure partie des vivres, par soucis de prestige. Alors, toutes les économies réalisées et d'énormes quantités de vivres qui auraient pu servir à nourrir une famille pendant plusieurs mois sont englouties en une ou quelques journées.	- Qu'appelle t'on resssources? • C'est ce qui nous est donné par la nature comme la terre, l'eau, la végétation ou ce que nous obtenons par le travail comme l'argent, les vivres, le bétail. Les ressources nous aident dans notre vie.
La coutume n'exige pas le gaspillage. Pour la coutume, il s'agit surtout de respecter les rites religieux. Le gaspillage observé est une pratique instituée par les hommes. Il est important, étant donné que nous pouvons respecter nos coutumes sans faire du gaspillage et que le coût de la vie devient de plus en plus cher, que les gens cherchent à préserver le peu de ressources dont ils disposent. Ainsi, les gens peuvent par exemple s'organiser par famille, par quartier, par village pour faire certaines cérémonies coutumières en une seule occasion et économiser beaucoup de ressources. Les baptêmes et les mariages peuvent également être organisés de la même manière.	***- Quelle doit être notre attitude envers ces ressources?*** • Nous devons éviter de gaspiller ces ressources. ***- Quels conseils donne le texte pour éviter le gaspillage des ressources acquises?***
Pour les funérailles, les habitants d'un même village, d'un même département ou d'une même province peuvent s'organiser pour les faire au même moment. En collaboration avec l'administration de leur localité, ils peuvent choisir une courte période d'une ou de deux semaines pendant la saison sèche pour faire toutes les funérailles de leur localité. Cela permet non seulement d'économiser des ressources	• Nous devons faire ce que la coutume recommande et non pas ce qui fait notre prestige. • Nous devons mieux

Extrait de : Coopération Suisse, non éd. : 28-29

matérielles et financières mais également des ressources humaines. Ils dépenseront moins d'argent, utiliseront moins de vivres pour accueillir leurs hôtes et leurs parents qui sont ailleurs n'auront pas à effectuer plusieurs voyages pour assister à ces cérémonies. Tout en respectant les règles de la coutume nous devons rester dans la bonne mesure dans l'utilisation de nos ressources acquises. Chacun doit , tenant compte des dures réalités que nous connaissons, s'efforcer en toutes circonstances: - d'évaluer ses moyens avant d'entreprendre. - ne rien faire qui soit au-dessus de ses moyens. - être prévoyant et lucide. Il faut avoir présent à l'esprit que vous et votre famille devez continuer à vivre de vos ressources après l'événement que vous organisez. Nous savons tous que nous dépendons de nos ressources pour vivre. Il est donc important pour nous de les utiliser avec intelligence et bon sens.	nous organiser faire les manifestations de notre localité au même moment. ***- Les propositions faites vous conviennent-elles?*** ° Si oui, que ferez-vous pour les mettre en application?(sensibilisation de la population, contact avec le chef de village pour en parler...). ° Si non, pourquoi? ***- Avez-vous d'autres propositions pour économiser les ressources acquises ?***

<u>**Retenons**</u>

Les ressources sont utiles mais rares. Utilisons-les rationnellement !

COUTUMES ET CULTURE

Sous thème : Sauvegardons nos coutumes positives

Objectif: - Sensibiliser les apprenants sur le caractère positif de certaines de nos coutumes et l'importance de les valoriser.

- Amener les apprenants à prendre conscience du fait que certaines coutumes méritent plus d'être valorisées et perpétuées que d'autres.

Toute société a ses coutumes et ses traditions. Certaines d'entre elles sont difficiles à respecter et l'on peut même s'interroger sur leur bien-fondé. D'autres par contre sont pleines de bon sens et bénéfiques à la société. C'est celles que nous devons valoriser parce qu'elles contribuent au développement de nos sociétés.

Comment se présentent nos coutumes ?
Nos coutumes sont nombreuses et varient en fonction des différents groupes ethniques qui sont eux aussi nombreux au Burkina Faso. Cependant, des traits communs caractérisent ces coutumes, que l'on retrouve dans la culture burkinabè en général. Ils concernent notamment:

- le culte des ancêtres
- le respect des aînés
- le caractère collectif de l'éducation
- les pratiques de solidarité.

Dans la vie sociale, de nombreuses pratiques sont liées au culte des ancêtres. Ceux-ci sont censés nous protéger et nous guider sur le droit chemin. Exemple: les funérailles et autres rites. De même, les anciens ont un poids important dans la société burkinabè. Ils sont respectés, vénérés et obéis. Considérés comme les sages de la société, les anciens sont investis d'un rôle et d'un statut très importants. C'est à eux qu'il revient la charge de faire respecter la coutume et de faire régner l'ordre et la cohésion au sein de la société.

Concernant l'éducation, la coutume africaine veut que l'éducation des enfants ne soit pas laissée à la charge des seuls parents. Les enfants étant considérés comme un bien appartenant à toute la société, chacun se sent concerné par leur éducation et chacun y participe.

Dans le cadre de la vie sociale, nos coutumes véhiculent des valeurs de paix, de tolérance et de solidarité. On salue son voisin tous les matins, on s'informe de sa santé et de

Questions de compréhension

- Qu'est-ce qui caractérise nos coutumes?
- le culte des ancêtres,
- le respect des aînés,
- l'éducation des enfants,
- les pratiques de solidarité.

- Quelles coutumes devons-nous valoriser?
Nous devons valoriser nos coutumes qui développent des valeurs de paix , de tolérance, de respect de la morale et de la justice sociales, de travail et de respect d'autrui.

33

Extrait de : Coopération Suisse, non éd. : 33-34

celle de sa famille. Les gens vont en groupe cultiver le champ de l'un ou l'autre membre de la société pour une raison ou pour une autre. Dans notre société, chacun, à son tour, reçoit l'aide des autres. Notre culture contient de nombreuses coutumes positives, que nous devons valoriser en les respectant, en les pratiquant, en les transmettant aux jeunes générations, afin qu'elles se perpétuent et nous gardent notre identité culturelle. Ce sont celles qui développent des valeurs de paix et de tolérance, de respect de la morale et de la justice sociales, de travail et de respect d'autrui ; celles qui, en même temps ne sont pas un frein au développement et à l'ouverture d'esprit.	- ***Comment pouvons -nous valoriser nos coutumes positives?*** • Nous pouvons valoriser nos coutumes en les respectant, en les pratiquant, en les transmettant aux jeunes générations.

Retenons

Valorisons nos coutumes positives afin de conserver notre identité culturelle et nous développer.

ANNEXE 20 : GUIDE DE CAUSERIE, VIE MODERNE ET SOLIDARITÉ (ARCHIVE)

« La vie d'aujourd'hui

Tout le monde dit que partout aujourd'hui la vie communautaire entre les hommes a perdu de l'ampleur : la parenté n'a plus de force, l'aide a diminué entre les hommes, la compassion en devenue faible, la confiance est allégée, les interdictions aussi ont diminué… Qu'est-ce qui a provoqué cette vie précaire ? Est-ce ce que disent nos vieux : que l'argent et la vie moderne sont à l'origine de ces choses ?
L'argent est placé en grande partie sur les yeux des hommes. Chacun cherche seulement son argent et ne fait plus attention à autre chose. Or, l'argent a un endroit où il n'intervient pas : l'argent ne peut pas enterrer quelqu'un, il ne peut pas sauver dans tous les sens.
Le modernisme a fait que certaines personnes ne pensent plus qu'ils sont parentés aux gens. Dans les villes aussi, les gens n'ont pas les mêmes gains. Certaines personnes, au lieu de chercher à gagner comme les autres, cherchent plutôt à faire chuter ceux qui possèdent pour qu'ils deviennent pareils. Ces situations font que dans certaines localités, les gens n'ont pas les mêmes bouches [ne s'entendent pas], ne parlent pas la même langue [ne se comprennent pas]. Ceux qui n'ont pas les mêmes commandants [objectifs, valeurs] ne peuvent jamais se lever et travailler pour le développement de leur village.
Un proverbe dit que : "Un seul doigt ne ramasse pas un grain de sable"

Les questions

1. La solidarité a-t-elle perdu d'ampleur ou augmenté entre les hommes aujourd'hui. Pourquoi ?
2. Avant, comment était la vie communautaire entre les hommes ? Pourquoi ?
3. L'argent peut-il diminuer la solidarité entre les hommes ? Comment ?
4. Est-ce que l'argent dépasse toute chose dans le monde ?
5. Comment garder nos richesses et avoir les mêmes commandants [valeurs] dans notre pays ?
6. Si ton camarade est plus riche que toi, tu lutteras pour gagner comme lui ; ou bien tu vas chercher à le faire chuter afin que vous soyez pareils ? Pourquoi ?
7. Si les hommes n'ont pas les mêmes bouches [ne s'entendent pas] que ne peuvent-ils pas faire ? »

Source : ATT, 2002 : 35, traduction libre.

ANNEXE 21 : EXTRAIT DU GUIDE D'ANDRAGOGIE DE TIN TUA (ARCHIVE)

« La causerie

a) **L'importance de la causerie.**

- La causerie éveille la personne.
- Elle lui fait comprendre ses travaux.
- Elle développe sa culture et sa propre pensée, pour lui et pour le village.
- Elle l'aide dans sa vie quotidienne.
- Elle développe sa connaissance.
- Elle augmente sa reconnaissance.
- Elle fait rassembler les hommes.
- Elle donne une idée principale dans l'étude.
- Elle peut nous aider à nous aimer les uns et les autres.
- Elle descend la nervosité du cœur des gens.
- Elle nous permet de bien entretenir nos familles.
- Elle t'apprend ce que tu ne savais pas avant.

b) **Ce qui est difficile, ce qui ne se fait pas, la cause, la solution**

1-Ce qui est difficile pour le maître	**La cause**	**La solution**
S'il n'a pas l'habitude de causer	Il a honte	Il doit apprendre à parler en public
S'il ne parle pas la langue du village	Le dialecte n'est pas le même	Il doit apprendre la langue
S'il hache sa parole	C'est sa manière de parler [il bégaye]	Il doit diminuer le rythme de sa parole
S'il ne connaît pas la vie du village	Il n'est pas résident du village	Faire une enquête ou rechercher la vie du village
S'il ne mange pas bien	Il n'a pas de nourriture	L'aider à trouver à manger
Si les élèves ne viennent pas	Les habitants du village ne prennent pas conseils	Accepter les conseils
2- Ce qui est injuste	**La raison**	**La solution**
S'il n'a pas préparé son cours	La paresse	Cesser la paresse et préparer son cours
S'il ne connaît pas le guide de causerie	Il n'a pas regardé son livre	Apprendre comment on procède
S'il ne sait pas le guide de causerie	Il ne fait pas son travail	Demander à celui qui connaît de lui apprendre (un infirmier, un contrôleur)
S'il fait le malin	C'est son habitude	Cesser de faire le malin
Les élèves n'écoutent pas la causerie	Ça ne leur plait pas	Chercher à connaître pourquoi ou changer de causerie
S'il parle avec des injures	Il ne sait pas que c'est une erreur	Cesser les injures
S'il est sale	Il ne prend pas soin de lui-même	Chercher à être propre
S'il est frivole	C'est sa passion	Laisser tomber l'adultère
Excès de l'abus d'alcool	Il est sans pensée	Cesser de boire l'alcool

c) Le comportement du maître et de ses élèves et leurs agissements

Le comportement du maître et ses agissements	Le comportement de l'élève et ses agissements
Il doit être patient	Pour qu'il ne s'absente pas à l'école
Éviter l'amusement dépassé	Pour qu'ils finissent à l'heure
Cesser de faire de la différence entre les gens	Pour qu'il garde bien le conseil du maître
Bien se respecter	Bien s'asseoir tranquillement et cesser les moqueries
Ne pas être paresseux	Pour éviter la querelle
Éviter de passer par ceci cela pendant le cours	Pour qu'il ne provoque pas son camarade
Il doit veiller sur ses élèves	Pour qu'ils soient toujours propres
Éviter de critiquer les gens	Ils n'auront plus honte
Ne pas sortir hors du guide de causerie	Pour qu'ils respectent les maîtres
Ne pas causer tout seul	Pour que les élèves ne fument pas le tabac dans les classes
Ne pas manger quelque chose	Pour qu'ils ne soient pas des paresseux
Laissez aussi les insultes	Pour qu'ils fassent du bien à leur place
Cesser les paroles de princesse ou de noblesse	Pour qu'ils écoutent les paroles des autres
Interdire la rentrée des mauvaises personnes dans la classe	Pour qu'ils n'introduisent pas de mauvaise parole dans les classes
Cesser de commettre l'adultère	Pour que chacun reconnaisse son erreur
	Pour que chacun laisse sa propre vision
	Pour que chacun cesse de faire le malin
	Chacun suit son camarade avec son comportement
	A chacun de suivre la décision prise ensemble
	A chacun d'être patient
	Laisser l'adultère entre eux
	Laisser aussi la calomnie

d) Le guide de la causerie

- Le maître doit réviser le cours préparé du jour.
- Il doit saluer les élèves pour connaître les absents.
- Demander pourquoi ils ne sont pas venus.
- Demander chaque fois la causerie de la veille.
- Dire « Aujourd'hui, nous allons entamer une autre causerie ».
- Parler toujours des causeries intéressantes et facilitantes.
- Comme tu as déjà préparé le programme du jour, demande leur.
- Ils te montreront leur manière de voir et à quoi ça ressemble.
- Il ne faut pas nier leur parole.
- S'il y a un proverbe, donne-le leur.
- Contourne-les, avec tes questions jusqu'à les clarifier.
- Il ne faut pas parler toi seul.
- Il faut chercher à faire parler tous les élèves.
- Ils pourront faire ressortir des idées.
- Ces tournures là, le maître va les aider à faire ressortir l'idée maîtresse.
- Laisser les répéter deux ou trois fois ».

Source : ATT, 2003 : 6-7, traduction libre.

4 Annexes de la quatrième partie

L'école est censée prendre en compte la personne dans sa globalité. Le programme du cours moyen (2000) déclare par exemple : *« Tout en respectant la pédagogie par objectifs (P.P.O), [les programmes] adoptent une entrée par les objectifs et non par les contenu-matières et une approche globale de l'action éducative prenant en compte les dimensions cognitives (connaissances, savoirs), affectives (savoir-être, attitude, comportements) et psychomotrices (savoir-faire, habiletés) de l'individu. Par ailleurs, ils intègrent dans leurs contenus les problèmes de population tels que la sauvegarde de l'environnement, les questions de genre (rôle et comportement sociaux des individus)»* (MEBA, 2000 : 2). Mais cette prise en compte des dimensions autres qu'intellectuelle des élèves est faible et développe peu la créativité.

Cela est visible par exemple, dans les disciplines artistiques. Selon un guide pédagogique utilisé à l'ENEP, « *Par le dessin, l'enfant apprend à observer, à juger. Le dessin facilite l'expression, décore l'environnement, détend, développe la mémoire, l'imagination, la créativité. Il facilite les démonstrations de tous genres… Son enseignement est à la fois éducation de la main, de l'œil, de l'intelligence, de la sensibilité. En un mot, le dessin transforme l'être tout entier. Il est par ailleurs un moyen d'expression pour l'enfant. Le maître devra exploiter cette tendance naturelle des enfants à dessiner sur toute surface pour découvrir leur personnalité et leurs multiples tendances […] Au CP, le dessin vise à éduquer l'œil et la main ; à préparer l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Au CE-CM, […] le dessin vise à développer la créativité ; cultiver la mémoire des formes et des couleurs ; doter de moyens d'expression de la personnalité* » (MEBA/PAEN, 2003 : 121-122). En pratique, le dessin est essentiellement utilisé de manière assez rigide (en éduquant l'œil et la main plutôt pour préparer à la lecture et à l'écriture). Généralement, le maître dessine au tableau avec une règle une case (une maison) ou un seau par exemple, et demande aux enfants de reproduire fidèlement sur leurs ardoises ou leurs cahiers : « *C'est comme ça, reproduisez* » (O 10). Il passe ensuite dans les rangs, barre les dessins jugés mauvais ou les recouvre d'un « B » s'il est satisfait. Parfois, dans certaines écoles classiques, le maître a une autre attitude : « *Allez ! Libérez votre génie créateur !* » lance un instituteur en reprenant la célèbre expression de Thomas Sankara (O 13). Mais c'est surtout dans les écoles satellites et les CBN que les enseignants ont des démarches un peu différentes. Un enseignant amène par exemple un pilon ou une daba (sorte de houe) en classe pour que les enfants la dessinent. Lorsqu'il trouve la daba peu ressemblante, il demande seulement à l'enfant : « *Mais est-ce que tu peux cultiver avec ça ?* » (O 15 ; O 24). Les chants et la danse sont également très normés à l'école. Les chants sont souvent utilisés entre deux disciplines, pour réveiller et recadrer les élèves. Même les exercices sensoriels sont réalisés davantage pour apprendre du vocabulaire de français que pour le développement des différentes dimensions de la personnalité de l'apprenant. C'est seulement dans les CBN que l'on voit les élèves s'amuser dans les danses et les chants. Ils peuvent les réutiliser lors des fêtes de l'association et cela les motive. De plus, les enseignants proposent ces exercices de manière moins coercitive. Dans un CBN2 adultes cependant, les apprenants peuvent se lever pour chanter « *Toto tu es sale* » ou « *Je suis sage, je suis sage, assis à ma place, je ne bouge plus* », ce qui parait complètement décalé par rapport à leur âge. Mais dans ce cas, il s'agit plutôt d'un manque de connaissance d'autres chansons et aussi de la volonté – déjà décrite plus haut- des apprenants adultes de reproduire l'univers de l'école classique primaire. Globalement donc, les activités sensorielles et artistiques ne sont que rarement utilisées pour la créativité.

Si la créativité n'est pas souvent promue, différentes dimensions de la personne sont néanmoins sollicitées chez les élèves notamment au cours des processus de la normalisation

corporelle. On fait rarement faire du sport aux élèves dans les écoles classiques (généralement, les enfants ont déjà longuement marché avant de venir). Les maîtres les font souvent juste marcher un peu au pas avant de rentrer en classe. Mais on leur apprend ensuite à rester assis sans bouger et sans parler, ou encore à se lever, à s'asseoir ou à chanter sur commande et en rythme, à se retenir pour aller aux toilettes. Cela joue beaucoup sur le développement corporel et comportemental des enfants. Au village, les enfants (comme les adultes d'ailleurs) sont habitués à aller aux toilettes quand ils le désirent et à s'éclipser le plus discrètement possible pour y aller. En classe, non seulement on leur dit de prendre la parole en public pour répondre à des questions, mais on leur impose aussi de demander publiquement à pouvoir sortir, ce qui est une grande « honte » pour eux : « *Les enfants ont peur de venir demander [ils ont peur du maître] ; et puis ils ont honte de dire qu'ils vont aller pisser parce qu'à la maison, tu ne veux pas qu'on sache que tu y vas* » explique un enseignant. Un jeune présent à l'entretien renchérit : « *Moi, à l'école, je me retenais le matin jusqu'à midi. Et j'ai fait ça jusqu'en seconde* ». L'enseignant approuve cette réaction « *C'est bien de savoir attendre, sinon on perd du cour*s » (E 159). En définitive, une partie des enfants n'arrive pas à se concentrer parce qu'ils ont envie d'aller aux toilettes et n'osent pas demander à sortir soit par honte soit par peur. Petit à petit, leur corps s'habitue (« *A la fin, je n'avais plus envie de sortir* » E 159), modelé par la conjonction des normes villageoises et scolaires. En dehors de ces normalisations corporelles, l'essentiel des activités scolaires est consacré au développement cognitif des apprenants.

Ce n'est pas le cas de l'éducation communautaire plus multidimensionnelle. L'éducation communautaire met en jeu, outre les aspects affectifs, le sens du toucher, la mémoire sensori-motrice, etc. Elle met concrètement en œuvre l'ensemble du corps de l'apprenant, dans une division spatiale des lieux d'apprentissage tout à fait significative. Elle fait appel (à défaut de pouvoir transformer tous ces éléments) de façon alternative ou concomitante aux six composantes de l'être humain : *gbannangu* (le corps), *nààno* (l'âme), *kikirga* (l'esprit-guide), *ŋaali* (l'héritage des ancêtres), *u yìènú* (l'aspiration vers Dieu), *cabili* (le destin). Bien quelle soit également normative, coercitive et parfois violente, elle promeut aussi parfois la créativité, par exemple dans les contes. À l'école, c'est officiellement l'esprit critique de l'apprenant qui est sollicité, tandis qu'il s'agit, en pratique, plutôt des facultés de mémorisation. Pour les contes, il s'agit du discernement et de la mémoire. Mais la mémoire demandée dans les deux espaces d'apprentissage n'est pas identique : elle est mécanique à l'école et porte sur des savoirs exogènes, elle est « recréatrice » dans la communauté. C'est le passage d'une mémorisation communautaire à visée d'approfondissement progressif à une mémorisation scolaire à visée parcellaire et diplômante. Ainsi, les savoirs scolaires fondés sur le langage, la mémoire et l'apprentissage segmenté, sollicitent principalement l'aspect cognitif de l'apprenant et normalisent son comportement ; tandis que les savoirs communautaires d'expérience et de verbe, sont fondés, dans un objectif de normalisation sociale, sur l'habileté, la mémoire et le discernement, dans un processus d'approfondissement prenant davantage en compte la personne dans sa globalité.

La mémoire demandée à un écolier et celle demandée au jeune en apprentissage dans la communauté sont différentes : dans le premier cas, il s'agit d'un usage mécanique de la mémoire et dans le second d'un usage praxéologique. Goody écrit à ce sujet : « Le fait d'enlever les enfants à leur famille et de les placer sous le contrôle d'autorités différentes peut être interprété comme un véritable processus de mise hors contexte et de formalisation ; inévitablement les écoles mettent l'accent sur des procédés "artificiels", "non oraux", et "hors contexte" que sont la répétition, la copie, la mémoire du mot à mot. En prenant conscience de cette tendance, nous saisissons mieux le contraste avec les sociétés à tradition orale, où l'accent est mis moins sur la répétition que sur la recréation, en tout cas dans le domaine de l'activité cognitive dont il est ici question » (Goody, 1993 : 194) Pour l'auteur, la tradition

orale suppose une mémoire de « reconstruction générative » : « Il se peut que le produit d'une remémoration exacte soit moins utile moins appréciable que le fruit d'une évocation inexacte». Effectivement, en s'imprégnant du savoir et en le recréant elle-même, la personne participe activement au savoir collectif. Goody attribue la différence entre mémoire orale et mémoire écrite à un fait historique : à l'époque où l'imprimerie n'existait pas, les écoles servaient de lieux de reproduction des manuscrits et « La suppression de la créativité et de la liberté d'expression était donc nécessaire à la transmission de la culture ; et non seulement à la transmission, mais aussi à son développement cumulatif. La différence essentielle entre une culture orale et une culture écrite tient aux modes de transmission : la première laisse une marge étonnamment grande à la créativité ; mais une créativité de type cyclique ; tandis que la seconde exige la répétition exacte comme condition d'un changement positif » (idem : 194).

D'autres facteurs sont évoqués par l'auteur pour appréhender les types de mémoires : « C'est surtout dans les sociétés qui possèdent l'écriture que la mémoire mécanique se développe. En partie parce que l'existence d'un original figé la rend plus facile ; en partie à cause de l'élaboration de techniques de mémorisation spatialement orientées ; en partie à cause des caractéristiques de l'école qui doit encourager les travaux de mémoire "hors contexte" puisqu'elle a séparé l'apprentissage de l'action et qu'elle a redéfini le corpus du savoir» (idem : 198). Dans les cultures écrites, « Le savoir a été coupé de l'activité "artistique" qui continue à être associée plus à l'inspiration, à la dissociation, à la communication directe avec les forces de la nature qu'à l'apprentissage par les livres dans la salle de classe » (idem : 168-169). En revanche, dans le savoir oral, la créativité est un élément essentiel : « Le récitant du Bagre est dans la situation à la fois du récitant et de créateur ; il remplit des rôles que nous (ou plutôt l'écriture) avons séparés en compositeur et interprète, dramaturge et acteur, auteur et éditeur » (idem : 199) L'essentiel du savoir et de sa recréation se situe dans *l'acte même* de la narration : « Il apparaît donc que le support de la remémoration ne se situe pas au niveau superficiel auquel opère la mémoire du mot à mot, ni au niveau des structures "profondes" que décèlent de nombreux mythologues et critiques littéraires. Il semble, au contraire que le rôle important soit joué par la dimension narrative et par d'autres structures événementielles ; je considère la narration comme un type spécial de structures événementielles c'est-à-dire comme une suite d'événements rapportés ou imaginés et reliés entre eux par des acteurs communs » (idem : 183).

L'acte de narration du savoir oral trouve une correspondance dans certaines littératures écrites transcrites dans les manuels. Le caractère figé de l'écrit n'y permet pas une forme de recréation identique à celle de la littérature orale, mais l'expression parabolique de certains textes demande au lecteur une attitude créatrice de sens (Ramognino, Vitale, 2004). Cette littérature ne peut être ainsi réduite totalement par les para-textes, qui l'encadrent et fait parfois des manuels de français une passerelle entre les deux formes de pensée. Les processus de recréation dans la littérature orale correspondent à une démarche heuristique. La recréation permet d'explorer les possibles. D'une façon générale, la créativité est une fonction essentielle au savoir : le scientifique a besoin d'une certaine intuition pour formuler ses hypothèses et d'une certaine créativité pour découvrir de nouveaux champs.

ANNEXE 23 : « L'INTEGRATION DE L'ÉCOLE AU MILIEU » : ÉVALUTATION DU MEBA (ARCHIVE)

						1	2	3	4
4.4 **Documents réglementaires :**									
• Affichages : Existence: Oui ❑ Non ❑ Tenue:...........................									
• Registres : Existence: Oui ❑ Non ❑ Tenue :...........................									
• Fiches scolaires : Existence: Oui ❑ Non ❑ Tenue :...........................									
• Archives : Existence: Oui ❑ Non ❑ Tenue :...........................									
4.5 **Mobilier scolaire :** (tables-bancs, armoires, bureau du maître)									
	Tables-bancs	Armoires	Bureaux	Chaises					
• Nombre :									
• Etat :									
• Fonctionnalité :									
5. **L'INTÉGRATION DE L'ECOLE AU MILIEU :**									
5.1 **APE :**									
• Existence : Oui : ❑ Non : ❑									
• Dynamisme (fréquence des rencontres) :									
• Apport au fonctionnement de l'école :									
5.2 **AME :**									
• Existence : Oui : ❑ Non : ❑									
• Dynamisme (fréquence des rencontres) :									
• Apport au fonctionnement de l'école :									
5.3 **Visites des parents :**									
• Fréquence									
5.4 **Qualité des rapports entre l'école et le milieu :**									
5.5 **Qualité des rapports entre l'école et l'administration locale :**									
5.6 **Existence d'un plan d'action école-communauté :** Oui : ❑ Non: ❑ Qualité :........									
5.7 **Existence d'activités post-scolaires :** Oui : ❑ Non: ❑ Qualité :............									
5.8 **Existence d'activités péri-scolaires :** Oui : ❑ Non: ❑ Qualité :............									
5.9 **Existence d'activités para-scolaires :** Oui : ❑ Non: ❑ Qualité :............									
6. **LE RAYONNEMENT DE L'ECOLE DANS LA COMMUNAUTE :**									
6.1 **Influence de l'école sur la qualité de vie du milieu :**									
6.2 **Réputation de l'école (en fonction des résultats scolaires antérieurs) :**									
6.3 **Utilisation des locaux par la communauté à des fins éducatives :**									

14

Source : MEBA, 1999 : 14.

ANNEXE 24 : LA PÉDAGOGIE COMMUNAUTAIRE, SAVOIR À VALORISER À L'ÉCOLE ? (DISCUSSION)

Les élèves sont imprégnés de l'éducation qu'ils ont reçue avant l'école et hors de l'école. Les enseignants sont aussi influencés par l'éducation –urbaine et aussi souvent rurale- qu'ils ont reçue. Nous l'avons vu à propos de leurs perceptions de la violence physique. A ce propos, Suzie Guth écrit : « Au fur et à mesure du développement de la scolarisation, l'esprit de l'enseignement traditionnel a pu gagner l'école africaine et réciproquement » (Guth, 1997). Dans la Gnagna, le phénomène d'influence mutuelle est encore faible ; mais la pédagogie « traditionnelle » est effectivement présente, tant dans les réflexes des enseignants que dans ceux des enfants. Ceci dit, elle n'est pas forcément présente de manière consciente et explicite. De plus, elle sélectionne souvent des aspects coercitifs : l'école représente l'autorité, les participants sélectionnent implicitement pour elle les aspects directifs des pratiques antérieures et extra-scolaires. Mais d'autres aspects pourraient être sélectionnés par les participants aux cours et par les réformateurs.

Pour Afsara Pare-Kabore (1999), certains éléments de la pédagogie traditionnelle rejoignent les nouveaux courants pédagogiques. Il faudrait les réutiliser mais ils n'arrivent pas à s'implanter à l'école. L'auteur explique que la finalité de l'éducation traditionnelle est le pouvoir gérontocratique, mais que l'éducation repose sur le principe de la « cité éducative » : « Cité éducative car personne n'est spécialement désigné comme éducateur, tout le monde est potentiellement éducateur d'un plus jeune que lui, que celui-ci soit connu ou inconnu ; cité éducative aussi car […], tout lieu, toute circonstance est occasion d'éducation […] » (Pare-Kabore, 1999 : 1821). Selon l'auteur, les contenus de l'éducation traditionnelle ne reposent pas sur la notion de cloisonnement des secteurs de formation ; la division du travail est faible et on tente de développer toutes les potentialités de chacun. Quant aux méthodes utilisées, elles sont globales. Elles sont coercitives et autoritaires, mais actives : fondées sur le concret, la réalité, l'expérience vécue, l'exemple de l'entourage… Ce sont des méthodes intégrées aux activités du milieu et reliées aux différentes formes d'activités : « Cette notion d'intégration englobe celle de fonctionnalité, de globalité, d'interdisciplinarité » (Pare-Kabore, 1999 : 1822). L'auteur montre que la complexification des savoirs, les contacts internationaux, la division plus prononcée du travail et l'importance grandissante de la variable intellectuelle et technique ont modifié ces modalités d'apprentissage (idem : 1824). Mais elle soutient cette position : « L'effort pour éveiller les capacités intellectuelles des enfants peut emprunter d'autres chemins que le magistrocentrisme, il peut utiliser des moyens qui étaient déjà ceux de notre éducation traditionnelle » (idem : 1825). L'auteur montre qu'actuellement l'école cherche plutôt à emprunter des méthodes exogènes de pédagogie active, pour améliorer les pratiques existantes, qu'à opérer une réflexion sur les éléments contenus dans les pratiques traditionnelles, qui pourraient jouer le même rôle : « Il y a eu, comme nous l'avons dit, des efforts d'ajustement, d'appropriation, certes, mais qui ne prennent pas nécessairement leurs sources dans nos traditions […] Nous sommes de nouveau confrontés à un problème maintes fois évoqué : une double incompétence, celle de ne pouvoir suivre la mouvance internationale malgré notre tendance à l'extraversion ; celle de ne pouvoir valoriser nos ressources propres qui restent de véritables potentialités en matière d'éducation » (Pare-Kabore, 1999 : 1826-1827). J'ai montré que les grandes tendances qui orientent les transformations scolaires (y compris en termes pédagogiques) étaient actuellement dictées en grande partie par les bailleurs de fonds. Mais imaginons qu'une autre démarche soit entreprise : celle -proposée par Pare-Kabore de rechercher dans les acquis nationaux des pistes d'amélioration de la pédagogie scolaire. Paradoxalement, les bailleurs de fonds préconisent de valoriser les savoirs locaux en milieu scolaire, mais n'incitent pas beaucoup les pédagogues à puiser dans les méthodes pédagogiques traditionnelles pour faire évoluer les pratiques scolaires. On rejoint alors le problème évoqué plus haut : comment utiliser les savoirs locaux (ici les savoir-faire en matière de pédagogie) en opérant un tri sélectif conscient, légitimé et opérationnel ? Diverses questions de fond se posent alors.

Premièrement, la pédagogie traditionnelle est en cours de transformation dans les villes, dont sont généralement issus les réformateurs scolaires et certains enseignants. Ces derniers ne maîtrisent donc pas facilement tous les aspects de la pédagogie traditionnelle. Par exemple, le rapport à la parole de l'enfant est inhibé dans certaines familles urbaines : à la campagne, les enfants ne parlent pas avec leurs parents, mais ils peuvent parler avec leurs oncles et tantes paternels, ou dans les groupes d'âge,

ou à diverses occasions comme les soirées contes. En ville, l'enfant est coupé de ces personnes et de ces lieux de sociabilité (même si d'autres se créent), il peut ainsi arriver qu'il ait paradoxalement[565] moins de possibilités d'expression, comme le montre le témoignage d'un enseignant qui se souvient de son enfance : « *En ville, les enfants ne parlent pas comme à la campagne avec leurs parents… peut-être avec leur maman un peu mais pas avec le papa. Moi, quand mon père me parlait, il venait pour nous gronder et c'est tout. Et moi, quand je lui parlais, je tremblais. Quand j'étais petit, quand je posais une question, on me mettait la main sur la bouche. On me disait que je parlais comme une fille. Ça m'est beaucoup resté. Maintenant quand je parle, ce n'est pas facile. Avant de parler, je mets beaucoup de temps… et entre-temps, je peux oublier ce que je voulais dire. Et je ne peux plus parler. Ici, au village, des fois, je vais dans les concessions, et je vois le papa qui est là avec deux enfants. Ils causent : au village, c'est différent […] Je respecte beaucoup l'éducation que l'on m'a donnée, et je les remercie. Mais il y a des choses… je ne veux pas arrêter les enfants là où on m'a arrêté. Je vois certains profs, tu peux entendre une mouche voler [dans leurs cours]. C'est la même chose, ils transposent. Moi, j'essaie de leur donner cette chance-là : la possibilité de pouvoir parler. Mais quand il faut rester sérieux aussi, ils le restent. Moi, je n'ai pas de cravache, je ne les frappe pas : quand je rougis l'œil, ils s'arrêtent. – Comment cela se fait que vous ne faites pas comme les autres enseignants ? – J'ai eu la chance de lire des livres de psychologie qui racontent quand on développe telle ou telle partie du cerveau, je veux leur donner leur chance maintenant […] » (E 152).* Cet enseignant modifie sa pédagogie grâce aux livres mais aussi, de fait, grâce à l'observation des pratiques traditionnelles dans les concessions. Mais tous les enseignants ne réalisent pas des prises de conscience sur eux-mêmes telles qu'ils souhaitent se transformer et éduquer différemment les enfants. Quant aux réformateurs, ils sont souvent trop loin (géographiquement et socialement) des villages pour s'en inspirer vraiment. L'éloignement et la transformation des systèmes éducatifs traditionnels n'en facilitent pas l'utilisation de la part des acteurs du système éducatif.

Le second problème est la possibilité d'utiliser des techniques en les extrayant du système qui les a produites sans les vider de signification. Nous avons vu que la pratique de la « causerie », inspirée des efficaces palabres communautaires, se transforme en milieu scolaire presque systématiquement en séances de sensibilisation formelle, souvent vides de sens pour les participants.

Enfin, d'une manière plus générale, il est difficile d'emprunter un élément pédagogique produit par un certain système social (une société gérontocratique, presque de caste) pour l'appliquer dans l'objectif d'en produire un autre (une société démocratique, avec des classes ou des inégalités économiques, but officiel quoique tacite de l'école en Afrique). Pare-Kaboré l'a dit, la finalité de l'éducation traditionnelle est un système gérontocratique. Dans ces conditions, la pédagogie traditionnelle est effectivement une pédagogie active dans ses modalités concrètes (fondée sur le concret, la réalité, l'expérience vécue, l'exemple de l'entourage, etc.). Mais elle ne peut pas correspondre à la notion d'éducation à la démocratie, que le terme de pédagogie active implique tacitement dans la logique des pédagogues occidentaux la préconisant. Pour ces derniers, les méthodes « actives » recherchent l'épanouissement de l'enfant, ses possibilités d'expression, telles qu'elles peuvent être imaginées dans l'idée de droit à la parole (la liberté d'opinion et d'expression des droits de l'enfant et des droits de l'Homme). Elle présuppose deux éléments fondamentaux : la démocratie, qui repose sur la notion d'égalité ; et l'individu. Or, j'ai déjà expliqué, à propos du statut de la femme, que la notion d'égalité n'existait pas dans la société gourmantchée ; qu'elle y était tout simplement impensable (et cela est valable dans la société burkinabè en général). Quant à la notion d'individu, j'aurai l'occasion d'y revenir, mais rappelons que le processus d'individualisation (Marie, 1997) est encore en cours dans les sociétés comme la société gourmantchée. La personne se définit davantage par ses fonctions sociales et ses relations aux autres que par son individualité propre. Ainsi par exemple, le rapport aux normes et à l'autorité, question si présente en milieu scolaire, est différent de celui des pays occidentaux. Dans le système social et cosmogonique gourmantché, le principe de répression est essentiellement pensé comme détenu par les autres, par le système social visible et invisible. Nous avons vu que la notion de responsabilité individuelle existait, mais qu'elle était assujettie à la mesure de l'insertion dans un système social et religieux extrêmement présent. En

[565] Lorsque l'on évoque la ville, on pense souvent que se développent des foyers familiaux à l'image de certains foyers occidentaux : nucléaires et avec une certaine circulation de la parole. Ce n'est le cas que pour une élite – souvent intellectuelle- qui est minoritaire.

Occident en revanche, la tradition judéo-chrétienne de la responsabilité individuelle du péché rejoint les théories psychologiques du surmoi freudien : l'individu porte en lui les normes sociales, morales, religieuses, ainsi que le principe de réalité. Cette différence est due à l'hétérogénéité des systèmes socioculturels. Les systèmes politiques du moment (dictature, démocratie, « démocrature »[566]) jouent également un rôle important. Augusto Boal l'a bien décrit en narrant son parcours de vie (2002) : opposant politique brésilien emprisonné puis exilé en France, il y découvre qu'en Europe : « *Le flic n'est pas dehors, le flic est dans la tête* » (entretien)[567]. Ces systèmes sociaux différents ont produit des systèmes éducatifs aptes à les renforcer et à les développer. En particulier, le système scolaire européen a contribué à la constitution d'individus citoyens, conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Il cherche à développer la conscience de la responsabilité propre. Dans la Gnagna, le faible développement actuel des notions d'égalité et de responsabilité individuelle fait que l'employeur, tout comme l'instituteur, doit souvent utiliser la force pour que le travail soit fait : si le supérieur hiérarchique ne se fait pas craindre, l'idée de contrat étant peu pensable, c'est l'employé ou l'élève qui prendra le dessus. Tout comme le mari qui ne se fait pas craindre de sa femme a de fortes chances de voir sa femme s'épanouir, non pas en le respectant comme un égal mais en le dominant. Certains gourmantchés déplorent ce fait par exemple lorsqu'ils notent que l'ascension sociale des uns est empêchée par les autres (« *C'est la jalousie* »). Un professeur d'université gourmantché expliquait à ce sujet que la vision du monde gourmantché est un jeu à somme nulle : tout ce que gagne l'un, l'autre le perd. Il y a donc intérêt à freiner l'autre.

Dans un système social où la notion d'égalité n'existe que formellement, il est ainsi très difficile d'appliquer une pédagogie active et « démocratique »[568]. Ainsi, le dernier problème rencontré dans la démarche de rechercher des éléments de la pédagogie traditionnelle utiles pour l'école est que l'éducation communautaire et l'éducation scolaire n'ont pas les mêmes objectifs sociaux et ne reposent pas sur les mêmes notions fondamentales. Il est donc difficile d'exercer une pédagogie active (avec son sens démocratique) en milieu gourmantché et encore plus de rechercher dans la pédagogie traditionnelle des éléments de pédagogie active qui puissent se conjuguer avec l'esprit scolaire. Ce dernier oscille d'ailleurs entre un modèle occidental et des schémas plus communautaires. La pertinente démarche proposée par Pare-Kabore reste donc à préciser car elle est fort complexe et conditionnée par l'existence d'un projet sociopolitique de société, endogène et explicite.

---

[566] Ce néologisme -« démocrature »- est souvent utilisé par certains burkinabè, avec humour, pour désigner certains régimes, qui ont l'apparence d'une démocratie mais où les libertés sont très restreintes… sans que le phénomène atteigne pour autant le stade de la dictature.

[567] Ceci l'a amené à inventer une autre forme de théâtre engagé que celui qu'il avait créé en Amérique Latine (« Le théâtre de l'opprimé »), plus adaptée aux pays européens.

[568] Cela est parfois possible : par exemple, dans certains CBN2 adultes, où notamment le règlement intérieur de la classe répond à une logique contractuelle. Mais la situation n'est pas courante.

ANNEXE 25 : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX INSTITUTEURS, EXEMPLE DE RÉPONSE

QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX ADJOINTS des DIRECTEURS D'ECOLE DE LA PROVINCE DE LA GNAGNA

Ce questionnaire est anonyme. Il a pour but de collecter des informations et de les traiter dans le cadre d'un mémoire de recherche sur l'éducation dans la province de la Gnagna en collaboration avec la Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.
Aussi, nous vous remercions d'avance pour vos réponses et vous invitons à retourner le questionnaire à votre Directeur d'école dès que vous avez fini.

I-IDENTIFICATION

1. Nom et lieu de l'établissement... Ecole Bogandé "B" (Bogandé)
2. Depuis quelle année êtes-vous instituteur ?... 1994
3. Etes-vous chargé d'une ou plusieurs classe(s) ? Oui ☐ Non ☒
4. De quelles classes êtes-vous chargé ?... C.M. II
5. Quel est votre âge ?... 1971 (33 ans)
6. Quelle est votre ethnie ?... Yana
7. Quelle est votre religion ?... Musulmane
8. Quel est votre dernier diplôme obtenu ? et votre titre de capacité ?... C.A.P. Instituteur Certifié
9. Quelle est la dernière classe que vous avez fréquenté (en premier ou second cycle ou à l'université) ?... Tle D au lycée Saug-Naaba de Ouagadougou

II- DOCUMENTATION UTILISEE DANS VOTRE ECOLE

10. Pouvez vous faire la liste des outils pédagogiques existants dans votre école ?
livres de lecture, de calcul, d'histoire, de Géographie de sciences d'Observation.

11. Quels sont les outils qui manquent le plus ? (donnez des exemples précis)
livre de lecture (il y a par exemple 8 livres de lecture pour 54 élèves), livres de sciences d'Observation au CM2.

III UTILISATION DES MANUELS SCOLAIRES

12. Combien de manuels avez-vous personnellement ?... 07
13. Les manuels que vous avez correspondent à quelles matières ? (français, histoire, etc.)
français(2) histoire Géographie sciences d'Observation Calcul.

14. Les manuels que vous avez correspondent à quelles classes ?
au CM1 et au CM2

1

15. Combien de vos manuels correspondent aux programmes officiels actuels ? ....
0 2/

16. Combien de vos manuels correspondent à des vieux programmes ou à d'autres programmes ?
5

17. Utilisez-vous les manuels pour la préparation des cours ? Oui ☒ Non ☐
Pourquoi ?
Pour nous informer, pour nous guider, pour puiser les exercices

18. Utilisez-vous les manuels pendant la présentation des leçons ? Oui ☐ Non ☒
Pourquoi ?
Nous nous referons à notre cahier de Préparation.

19. Utilisez-vous les manuels pour faire faire des exercices en classe ? Oui ☒ Non ☐
Pourquoi ? les exercices qu'on y trouve sont souvent bien conçus.

20. Utilisez-vous les manuels pour faire faire des exercices à la maison ? Oui ☒ Non ☐
Pourquoi ?
Donner plus de chance aux élèves d'acquérir les Connaissances.

21. Utilisez-vous les manuels pour faire lire en classe ? Oui ☒ Non ☐
Pourquoi ?
Pour souvent appuyer un commentaire.

22. Utilisez-vous les manuels pour d'autres choses ? Oui ☒ Non ☐
Si oui, pour quoi ?
Pour les travaux de groupe.

23. Utilisez-vous les manuels à chaque leçon ? Oui ☒ Non ☐
Pourquoi ?
Pour avoir plus d'informations.

24. Si non, sur dix leçons à faire, pour combien de leçons utilisez-vous les manuels ?..................
25. Comment faites-vous pour les leçons où vous n'utilisez pas de manuel ?

26. Quel autre matériel pédagogique ou didactique utilisez-vous en classe ?
Pourquoi ?
revues, annales, brochures.

27. Les élèves lisent-ils les manuels en dehors des heures de classe ? Oui ☐ Non ☒
Pourquoi ?
manque de suivi à la maison.

28. Les élèves utilisent-t-ils les manuels pour apprendre les leçons ? Oui ☐ Non ☐
Si non, pourquoi ?
?

29. Dans les classes que vous tenez, dites combien d'élèves possèdent personnellement des documents dans ces matières :

Classe	Nombre d'élève possédant au moins un manuel		
	Français	Histoire	Géographie
CM II	30	01	02

III-OBSERVATIONS SUR LES MANUELS ET SUR LA LITTERATURE ORALE

30. Qu'est-ce que vous trouvez de bien dans les manuels de la liste officielle actuelle ?

les livres de lectures: les thèmes correspondent réelement à l'environnement immédiat de l'enfant.

31. Qu'est-ce que vous trouvez de mauvais dans les manuels de la liste officielle actuelle ?

Néant

32. Utilisez-vous la littérature orale (contes, épopée, poésie orale …) en classe ? Oui ☒ Non ☐

Pourquoi ?

Pour consolider l'expression orale.

33. Si oui, comment les utilisez-vous ?

Après certains textes de lecture, nous demandons aux de tirer une leçon de morale ou d'imaginer la suite.

34. Est-ce que les élèvent aiment la littérature orale ?

plus ou moins

Pourquoi ?

Parce qu'ils ont des difficultés pour s'exprimer.

35. Durant vos cours, parlez-vous de la « tradition » et de la vie familiale ou villageoise dans lesquels vivent vos élèves ?

Par exemple, de quoi parlez vous ?

Oui. Nous parlons par exemple de la pratique de l'excision, de la solidarité, de la franchise, du courage.

Pourquoi ?

Pour amener les enfants à mieux s'integrer dans leur milieu.

35. Citez les livrets guide et autres documents destinés aux instituteurs que vous utilisez :

Auteurs	Titre	Editeur	Lieu d'édition	Année d'édition	Nombre de pages
Production IPB	livre de français	IPB	Ouaga.		182

36. Citez les manuels scolaires que vous que vous possédez personnellement :

Auteurs	Titre	Editeur	Lieu d'édition	Année d'édition	Nombre de pages
Kiemtoré R. Inoussa.	Essai Puériculture (63) questions et réponses.	l'Auteur	?	25/02/03	16
Dembega Ablaye	Sujets de CEP et Entrée en 6e du BF de 1970 à 1995	les Editions I.HC	Ouaga	1994	26.

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.
Merci de le retourner à votre Directeur d'école avant le 19 Février 2004

ANNEXE 26 : CAHIERS D'ÉLÈVES, QUEL MÉTIER AIMERAIS-TU EXERCER PLUS TARD ? (PHOTO 69)

vendredi, le 4 mars 2005

Rédaction

20/20

sujet : quel métier aimerais-tu
exercer plus tard ? Pourquoi pré-
féres-tu ce métier ?
quand je serai grand, je ferai le
commerce. Le commerçant gagne de l'
argent par jour et c'est le sien. Il en fait
ce qu'il veut, il ne se fatigue pas et sa
famille ne manque pas de nourriture.
Il est toujours assis et il vend à celui
qui vient. Le commerçant part en voyage,
revient avec des marchandises et
remplit sa boutique. En un an, il peut
acheter une motocyclette. Le comm-
est rce est très ren. table ; voilà pourq-
uoi je le préfère.

correction des opérations
La longueur vendue est :
$\frac{450m \times 2}{3} = 300\ m$

Mardi, le 1er mars 2005

composition de rédaction

quel métier aimerais-tu exercer plus tard ?
Pourquoi préféres tu ce métier.
~~J'ame un travaille quel feitt~~
~~au momente saifss~~

04/10

J'ame un travaille quel feitt
au momonte scaisson séche Il se fault
du on se fait au matin jus : qu a su
sainte. j'ai travaille avec des
fontionneurs. Ce

J'ai un travail de directire de
clas que jour je voit salle
travaille Il commonce a
setft cheur et je crepose cenpeuk a deuxhon

Source : Cahiers de devoirs, écoles classiques, CM2, Piéla, 2005.

ANNEXE 27 : UN « CAHIER SOUVENIR » DU COLLÈGE, DES RÉFÉRENCES MULTIPLES (PHOTO 70)

Que ça pour l'eternel

Nom	Coulibaly
Prenom	Alice
Surnom	SIDNey Sally
Taille	1,76 m
Teint	bronze
Age	04/03/90
caractère	dure
demarche	difficile à copier
comportement	à vous de juger
chanteur pref	yeleen
musique pref	Rap - jouk, couper
Ami(e) pref	G.A. D.A. D.A. Y.A. H.C. J. D.A.
copine pref	
copin pref	à vous d'imager
pays de rève	Neerland
Travail pref	être Doctrice
Langue pref	Bobo, Dioula
Ville de rève	Bobo Dioulasso
Plat pref	ragoût
beauté	naturelle
fruit pref	Banane
boisson pref	jus de fruit
Style	Jamaïquaine
Loisir	cinema, maquis
je deteste	jalousie, Trahison
j'aime	la verité, la fidelité

Derniers mots : merci de m'avoir considérer comme une fille que tu en a confience. j'espère que tu aimeras toujour ma place.

Grand merci !

Source : cahier souvenir d'une collégienne, Piéla, 2005.

ANNEXE 28 : GRILLE D'ANALYSE DES BIOGRAPHIES (TABLEAU 23)

Biographie N°

Age : **Ethnie :** « **Caste » :** **Religion :** **Structure familiale :**
Formation : **Métier :** **Responsabilités :** **Courant politique :**

I CHOIX DE SCOLARITE ET DE FORMATION *(ce qui a été évoqué)*

Apprentissage	Lieux	Acteurs évoqués	Types de savoirs	Modes de transmission	Valorisations (+/-)	Utilisations (pratique/sociale)
Familial						
Scolaire						
Professionnel						
Autre						

II TYPE DE PARCOURS

Résumé de la succession d'apprentissages évoqués + explications sur les changements de son parcours (schéma des moteurs de changement)

Perception de ce parcours (échec, alternance, composition…)

III RAPPORTS AU SAVOIR, RAISONNEMENTS

Éléments de définition du savoir donnés

Valorisation des savoirs (synthèse de la classification)

Type de stratégie globale d'utilisation des savoirs (relevé d'une expression ou d'un terme représentatif)

ANNEXE 29 : ENTRETIEN : CHRÉTIEN ET CHEF DE TERRE, PETITS COMPROMIS RELIGION-TRADITION

« Il y a ceux qu'on a mis au monde et qui gèrent les problèmes liés à la terre. Dans le village, s'il s'agit d'aller faire un sacrifice sur les grands fétiches, c'est eux qui y vont. Si dans le village il y a un décès, c'est cette famille qui s'occupe de ça. Moi je suis rentré dans la prière [je me suis converti au christianisme] alors que c'est moi qui suis le premier fils de mon père [chef de terre] : c'est ça qui a fait qu'on ne s'est pas entendu. Nos aînés se sont concertés avec nos parents pour dire que la prière ne peut pas gâter quelque chose : tout ce que tu fais, tu demandes aussi à Dieu. Mais nous, on considérait le sacrifice exagérément : à ce moment-là, on considérait ça comme quelque chose de très diabolique et on ne voulait pas que quelqu'un qui prie parle de ça […] La bagarre était grande… car en réalité, si on prend réellement le chemin [du christianisme] on gâte notre coutume. Par exemple s'il y avait un décès, mes papas me faisaient faire la coutume de force : on a nos médicaments [grigri] qu'on met et même si le corps fait dix jour au dehors, on a pas peur de ça [des génies]. Mais comme j'étais rentré dans la prière, je n'acceptais pas de mettre ça. Ça énervait mon papa. Et tu sais comment c'est : les gens [du village] n'allaient pas le laisser [en paix] ! Ils parlaient : « C'est l'aîné et il ne veut pas mettre ce qu'il est né trouver ! Qui alors va le mettre après ?! ». C'était comme ça jusqu'à ce que mon père parte [décède]. Il restait maintenant le petit frère de mon papa… Avant que mon papa soit décédé, c'est le père Clairet [missionnaire blanc] qui est venu jusqu'à *Toabré* pour me demander à mon père : il lui a dit qu'il voulait que je vienne l'aider à faire des travaux. Mon père a dit : « Ah ! bon, en tout cas, tu m'as demandé, c'est bien. Mais c'est lui mon aîné aussi ! S'il s'agit des travaux champêtres ou d'autres sortes de travail seulement, c'est lui qui est devant et que ses petits frères suivent ». Le prêtre a dit que ça n'allait rien gâter. Mon père a continué : « S'il rentre dans la prière, il ne va plus continuer à faire ce que nous on fait [la coutume] ». Le prêtre a dit que non, qu'il n'y aurait pas de problème, que tout serait possible. Mon père a dit que s'il en est ainsi, comme il est venu lui demander à lui, alors que ce n'est pas le seul dans le village, [c'est un honneur], il va donner lui l'autorisation… mais il veut que quand la saison pluvieuse arrive, je revienne cultiver et diriger les petits frères. Donc, ça s'est passé comme ça jusqu'à ce qu'arrive son jour [qu'il meure]. Je ne l'ai pas laissé, je l'aidais. J'ai fait de telle sorte que rien ne lui manque jusqu'à ce que son jour arrive... Et il est resté maintenant le petit frère de mon papa. Si quelque chose se passe, le petit frère de mon papa va envoyer quelqu'un me chercher pour que je vienne les aider. Il dit que ce qu'ils font, c'est aussi une chose de Dieu ; que c'est bien que moi aussi je fasse ce qu'ils sont nés trouver. Ils m'ont dit de prendre ça [le grigri] et de le mettre : même si c'est dans un autre village que je croise ça [les génies], que ça ne puisse pas me faire quelque chose ; que sa crainte ne puisse pas me faire quelque chose. Il a dit que c'est bien que je fasse ça pour être homme par rapport à ça ; et que les enfants que je vais mettre au monde, eux aussi, puissent aider. J'ai dit : "D'accord, ça, ce n'est pas un problème". Comme mon papa ne vit pas et que c'est le petit frère de mon papa qui me le demande... Si je suis la prière, c'est normal ; mais si je n'ai pas aidé le petit frère de mon papa, il va aller mourir avec le cœur chaud et ça, ce n'est pas normal pour moi. Donc -comme ce n'est pas une mauvaise chose comme si on allait faire du *wak* pour tuer quelqu'un- je vais prendre ce que nos grands-pères ont fait [le grigri], le mettre dans mon organisme et puis marcher pour qu'on sache… On ne dira plus que c'est la prière qui a gâté cela. Ainsi, je ne vais pas énerver mes parents et ça ne va pas gâter quelque chose non plus au niveau de la prière. Bon donc, finalement, je l'ai pris et je l'ai fait. Là où je n'arrivais pas avant, j'arrive là-bas maintenant… Jusqu'au décès du petit frère de mon père : il n'est alors resté plus que nous. On me disait : "Comme Dieu a fait que tu as fait ça, c'est ça le chemin de Dieu ; les grands-pères aussi sont derrière toi ; les arrière-grands-pères aussi sont derrière toi ; les arrière-arrière-grands-pères te voient maintenant ; eux aussi ils sont derrière toi. Eh, celui qui est mort sans voir ça [ton père], lui aussi, son cœur s'est rafraîchi maintenant". Comme ils ne sont plus là, les choses de la coutume c'est moi qui suis devant et qui commande. Mais pour ce qui est des sacrifices, comme moi-même je ne sacrifie pas, je peux au moins trouver un de mes petits frères qui va faire le travail ».

Source : biographie avec un cultivateur issu d'une famille de chefs de terre, Piéla, 2006.

- *« Ça veut dire que tu veux t'occuper du problème public ?*
- Oui. Si j'en ai les moyens, oui. Il faut lutter contre ce genre de choses.
- *Par exemple ?*
- Pour que toujours l'homme ne soit pas bête comme l'animal. Parce, c'est à votre arrivée, les Blancs, que l'Africain est devenu comme ça. Sinon, il était bête, il était bête, il… ne connaissait rien.
- *Pour toi, les Africains ne connaissaient rien avant les Blancs ??*
- Avant, avant l'arrivée du Blanc, ils ne connaissaient rien, ils ne connaissent même pas les habits, ce sont les feuilles d'arbres qu'ils prenaient… et puis même, un vieux m'a raconté qu'à l'arrivé du Blanc, quand ils voyaient le Noir là comme ça, ils croyaient que c'était un animal qui passe dans la brousse.
- *Et toi, c'est ce que tu penses aussi ?[…]*
- Oui ! Avant l'arrivé du blanc, ils vivaient comme les animaux.
- *Mais alors, c'est quoi, vivre comme un animal et c'est quoi vivre comme un être humain selon toi ?*
- Bon ! Son comportement ! Il est comme un animal.
- *Par exemple ?*
- Par exemple, heu… ses travaux, sa manière… de vivre quoi, de prendre les repas : c'est comme une bête.
- *Pourquoi ??*
- Parce qu'ils ne connaissent pas… bon, le mil. Ils ne connaissent pas… le feu même. Est-ce que vous voyez ça, en Afrique.
- *En Afrique ça fait longtemps qu'on connaît le feu.*
- Hun ?
- *On connaissait le feu avant l'arrivé des européens en Afrique.*
- Mais on ne connaissait pas ça, bon, comme ça hein.
- *Mais là, ils savaient déjà cuisiner.*
- On utilisait les bois et le caca des animaux. Si non, avec l'allumette… Et puis en plus de ça, ils prenaient, ils mangeaient l'herbe… même en ce moment tu vois qu'on prend toujours comme sauce… les herbes !
- *Et tu trouves que c'est pas bien ?*
- Ha, c'est bien, mais c'est un peu difficile toujours. On a laissé d'autres choses, sinon c'était grave. Tu vois, souvent ils passent dans la brousse, ils visent un arbre et puis ils enlèvent les feuilles pour les manger
- *Donc, ça c'est pas bien ?*
- Ah ! c'est bien mais ça montre qu'ils étaient bêtes.
- *Et pourquoi ça montre qu'ils étaient bêtes ?*
- Parce qu'ils mangent ce qu'on ne doit pas manger, ce qui rend l'homme malade.
- *Oui, mais quand ils choisissent des feuilles de baobab par exemple, ça ne rend pas l'homme malade.*
- Non, mais il y a des feuilles qui rendent malade.
- *Mais ils savaient déjà faire la différence, ils connaissaient bien la nature quand même.*
- Ouais ils connaissaient bien la nature, mais, bon, c'est que pour s'habiller, c'est dans la nature qu'ils s'habillaient.
- *Hum... Et par exemple aujourd'hui, tu penses qu'aujourd'hui, c'est le même problème ?*

- Non aujourd'hui ce n'est pas le même problème. Mais dans les années passées, ça ne vaut même pas 100 ans, c'est 50 ou 60 ans comme ça, les Noirs de Bogandé croyaient toujours… Mon vieux m'a expliqué qu'il y a eu une dernière guerre à Bogandé ici. Il y a un gars qui voulait succéder au chef : il voulait le tuer quoi. Donc, celui qui voulait tuer le chef est allé à Fada. Quand il est allé à Fada, il a trouvé que c'était, j'ai oublié le nom du chef de Fada… Quand il y est allé, il a trouvé qu'il y avait un Blanc là-bas. Donc, le gars ne savait pas comment dire. Parce que tout le monde en a peur du Blanc… En ce moment, on disait que le Blanc il vient de la montagne. On ne sait pas d'où il vient. Donc le chef, il dit que lui il a un étranger et que l'étranger, il l'aime trop. Parce que c'est une chose, il est blanc. Donc s'il sort, il est blanc aussi. Il dit qu'il vient de la montagne. Et si tu viens de la montagne c'est que…
- *Tu es un génie.*
- Tu es un génie. Donc le gars, il dit au chef qu'il veut qu'il tue le chef de Bogandé pour lui succéder. Le chef de Fada dit non d'abord parce qu'il n'a rien donné. Mais après le gars lui donne tout ce qu'il y a à Bogandé ici, des animaux, des biens, etc. Le Chef se met à rire et dit que d'accord, il va faire sortir son étranger et il va l'accompagner à Bogandé. Et puis le Blanc s'est levé avec son cheval. Il avait deux Noirs aussi avec leurs chevaux, ils les suivaient, ils sont trois. Quand ils sont venus à Bogandé ici, on a dit au Chef de Bogandé qu'il y avait un étranger qui quittait Fada pour venir ici le tuer. Et ça, il ne l'a pas cru. Quand le Blanc et ses compagnons sont arrivés à Bilanga, ils se sont arrêtés. Le chef de Bilanga les a salué et puis ils ont continué. Tout le monde regardait le Blanc, parce qu'il vient de la montagne, on ne sait pas d'où il vient, en ce moment.
- *Hum hum*
- Quand ils sont arrivés à Piéla aussi, ils se sont arrêtés. Le chef [de Piéla] les a salués. Quand ils sont arrivés chez le chef [de Piéla], le Blanc a demandé : c'est lui, non [le chef de Bogandé]? Parce qu'il tenait le… chose, les…
- *Les fusils ?*
- Oui. Il tenait ça ! Donc quand ils sont arrivés à Piéla, il demande : "-c'est ici non ? – non". Donc, il continue jusqu'à arriver ici, ils ont trouvé que le chef avait pris ses chevaux et fuit. Le blanc et les autres les suivait, ils prenaient les traces des chevaux du chef : il est con, ils le suivaient… mais jusque dans la brousse, ils ne l'ont pas trouvé. Et puis un autre Noir est allé dire au chef [de Bogandé] que les Blancs sont là et qu'ils n'ont qu'à se lever tôt pour fuir. Le chef, il est méchant, dit que non c'est un traître, il ment, il va pas se lever tôt. Je crois qu'il l'a tué. Maintenant, au matin, le Blanc avec ses compagnons se sont levés, ils voyaient les traces, puis le Blanc il a entendu seulement… le gémissement de leur cheval, ils se sont approchés et puis le Blanc a enlevé le pistolet, il a tiré le chef. Quand il a tiré seulement, les autres ont dit : "Tu nous as fait tuer un bon chef, il faut couper sa tête on va aller montrer au chef de Fada". On lui a coupé la tête, puis on l'a amené à Fada pour montrer et l'autre chef lui a succédé. C'est la dernière guerre de Bogandé ici.
- *Ah d'accord... Et tu me racontais cette histoire par rapport à quoi ?*
- Par rapport à… bon, cette histoire, c'est par rapport à la politique quoi. Aux vieux. Ce que fait la trahison.
- *Parce que juste avant de me dire ça, tu ne parlais pas de politique, tu disais que les Africains étaient bêtes avant l'arrivé des Blancs. Il y un lien ou c'était autre chose ?*
- Ha… oui. C'est en plus de ça aussi. Parce que vous, vous voyez une personne, vous croyez qu'il vient dans la montagne…. Même si je suis un enfant et que je vous dis que vous venez de la montagne ou bien du ciel, c'est que je suis bête.
- *Est-ce que ça veut dire que pour toi, les croyances traditionnelles sont bêtes ?*

- Bon, c'est qu'ils ont connu ça. C'est leur croyance. À ce moment-là, même s'ils cassaient un bois comme ça, ils pouvaient sacrifier là-dessus. Et puis c'est comme ça. C'est un génie. C'est la croyance.
- *Et pour toi, c'est idiot ?*
- Ouais c'est un peu idiot !
- *Mais pourtant, tu es obligé de participer à ça avec ta famille, non ?*
- Ouais. Mais c'est un peu idiot.
- *Mais pourtant, est-ce que toi, tu penses que le wak ça marche par exemple ?*
- Bon le wak, c'est vrai. Mais il n'y a plus beaucoup de personnes qui ont ça.
- *Et tu trouves que c'est bête aussi ?*
- Bon, c'est un peu bête, mais aussi c'est bon, c'est de la force. Ce sont les gens qui ont de la force qui font ça.
- *Hum hum*
- C'est que si tu as le wak, c'est comme les génies… tantôt gentils, tantôt malhonnêtes. C'est-à-dire que si tu as le wak, tu peux sauver les gens, comme tu peux tuer les gens aussi. Souvent, il y a des grandes personnes à Bogandé ici qui n'ont pas le wak. Mais dans les petits villages où vous tournez, comme les vieux ils sont toujours en brousse, il y en a encore beaucoup ».

Source : entretien avec un jeune collégien issu d'une famille princière, Bogandé, 2005.

ANNEXE 31 : ENTRETIEN AVEC UNE FEMME DE HAUT FONCTIONNAIRE : SEXUALITÉ, SORCELLERIE…

- *« Est-ce que les femmes dorment avec leurs maris ?*
- Non, que les jeunes couples. Le Gourmantché aime trop les grigris. Alors que les grigris ont leurs interdits, et lorsqu'une femme a ses règles, ça ne va pas. Le mari garde ses grigris dans sa pièce… C'est aussi à cause des enfants [que les femmes restent dans leurs propres cases]. Il faut s'occuper des enfants jusqu'à l'adolescence. Nous n'avons pas les moyens comme vous. Par exemple, quand il fait froid, il n'y a qu'une couverture pour deux enfants. Il faut toujours couvrir les enfants […] Quand l'homme veut la femme, tard dans la nuit, il vient la réveiller pour aller dans sa chambre.
- *C'est toujours l'homme qui va demander la femme ?*
- En tout cas, pour nous qui avons été excisées, oui.
- *Parce que quand on est excisée, on ne peut pas avoir de plaisir ? ou alors très rarement ?*
- Oui, rarement. Et puis, on vous a appris comme ça, la femme ne va pas chercher le mari. On a honte.
- *Et si la femme ne veut pas ?*
- L'homme la force. Quand tu entends crier la nuit, c'est ça. Ils font la bagarre. L'homme frappe la femme jusqu'à ce qu'elle accepte […] Mais tu sais que des fois, ils viennent à plusieurs [hommes] pour forcer la femme. C'est son devoir conjugal.
- *Est-ce que le mot « viol » existe en gourmantché ?*
- Non.
- *Et quand un homme va prendre une jeune fille à la sortie de l'école pour aller en brousse faire ça, comment on dit ?*
- On dit qu'il l'a forcée. Et si c'est une jeune fille, qu'il l'a gâtée […] Moi, j'ai été obligée par mon mari pendant plus d'un an. Il ne me parlait pas, il refusait que je lui adresse la parole. Quand je devais lui dire quelque chose, il fallait que je dise à un enfant de lui dire. Et pourtant la nuit, il venait me chercher. Tu vois ça ? Il ne te parle pas toute la journée, la nuit non plus. Vous êtes au lit, il ne parle pas. Le jour où il m'a dit de retourner dans ma famille, à minuit, il m'a appelé dans sa chambre pour [le devoir conjugal] et à une heure du matin, il m'a répudiée.
- *Ça veut dire qu'il ne te considère pas...*
- Pas du tout, pas comme une personne. Et puis, il est venu dans ma famille dire que je suis infidèle. Mes parents ont demandé alors dans quelles circonstances il m'a prise sur le fait. Parce que quand une femme fait ça, on la surveille avec des amis et on la prend sur le fait. Il n'a rien dit là-dessus. Puis il a dit que j'étais voleuse. Mes parents ont demandé combien et qu'est-ce que je lui avais volé. Que même s'ils ne lui rendent pas, au moins qu'ils sachent. Il a dit que bon, on ne va pas parler de ça. Après, il a dit j'étais une sorcière et que j'avais mangé mes filles. Mes parents ont demandé : "Est-ce qu'elle était sorcière quand on te l'a donnée ? – Non. – Alors, c'est à tes côtés qu'elle est devenue sorcière. Alors, dis-nous comment c'est venu, on va aller chercher de quoi enlever la sorcellerie là". Il a dit que c'est une autre forme de sorcellerie, que c'est différent. Qu'il a vu ça en songes et que les marabouts ont vérifié ça ! C'est comme pour l'adultère, il a dit qu'il a rêvé qu'un ami à lui le poussait et qu'il a demandé à trois marabouts et que tous les trois marabouts ont dit que c'est ça [un adultère de sa femme]. Mes parents ont dit que s'il n'avait pas de preuves, il ne pouvait pas gâter comme ça le nom de leur fille et de la famille. Qu'il venait de la famille et que maintenant, il venait faire ça. Parce que son père avait fuit laissé sa femme enceinte. Comme elle était seule, elle ne savait pas où accoucher et elle est venue accoucher dans la famille de mes parents. Ils ont dit, on t'a nommé [donné un nom] et tu viens maintenant gâter tout. Nous avons été ton foyer et nous pouvons te donner un foyer. Aucun marabout ne pourra te donner un foyer. Celui qui fait son foyer avec les marabouts n'a pas de foyer. Il n'a rien dit. […] Je me suis mariée tard vers vingt-cinq ans. Je ne voulais pas me marier vite. Comme j'étais orpheline [de mère], je voulais avoir une situation [professionnelle] avant. Mais mon père est musulman. Il a dit que ce n'était pas bon, de laisser comme ça ».

Source : entretien avec une femme de haut fonctionnaire provincial, Gnagna, 2005.

SIGLES

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AEPJLN : Association des Éditeurs Promoteurs de Journaux en Langues Nationales
AGR : Activités Génératrices de Revenues
AI : Alphabétisation Initiale
ALFAA : Apprentissage de la Langue Française à partir des acquis de l'Alphabétisation
APENF : Association pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle
APE : Association des Parents d'Élèves
APRG : Appui pour la Promotion Rurale du Gulmu
AME : Association des Mères d'Élèves
ATT : Association Tin Tua
A3F : Apprentissage du Français Fondamental Fonctionnel
BAD : Banque Africaine de Développement;
BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle
BM : Banque Mondiale
CAMES : Centre Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CBNF : Centre d'éducation de Base Non Formelle
CCEB : Cadre de Concertation de l'Éducation de Base
CDF : Classe à double flux
CDR : Comité de Défense de la Révolution
CEB : Circonscription d'Éducation de Base
CEG : Collège d'Enseignement Général
CEP : Certificat d'Étude Primaire
CER : Centre d'Éducation Rurale
CFJA : Centre de Formation des Jeunes Agriculteurs
CLAD : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
CMG : Classes multigrades
CNR : Conseil National de la Révolution
CNRST : Centre National de Recherche Scientifique et Technologique
CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays et gouvernements ayant le français en partage
CPAF : Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation
CRS : Catholic Relief Service
CST : Culture scientifique et technique
DEDA : Développement et Éducation des Adultes
DENF : Direction de l'Éducation Non Formelle
DEP : Direction des Études et de la Planification
DGAENF : Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle
DGCRIEF : Direction Générale du Centre de Recherche, des Innovations Éducatives et de la Formation
DGEB : Direction Générale de l'Enseignement de Base
DGINA : Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation
DG-IPB : Direction Générale de l'Institut Pédagogique du Burkina
DPEBA : Direction Provinciale de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation
DRDP : Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique
DREBA : Direction Régionale de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation
DRINA : Direction de la Recherche, des Innovations en éducation Non formelle et en Alphabétisation
EMP : Éducation en Matière de Population
ENEP : École Nationale des Enseignants du Primaire
ENF : Éducation Non Formelle
EPT : Éducation Pour Tous
ES : Écoles Satellite
FONAENF : Fonds pour l'Alphabétisation et l'Éducation Non Formelle

FTS : Formations Techniques Spécifiques
GAP : Groupement d'animation pédagogique
IAC : Instituteurs Adjoints Certifiés
IC : Instituteurs Certifiés
IDR : Institut de Développement Rural
INA : Institut National d'Alphabétisation du Burkina
INADES-F : Institut Africain pour le Développement Économique et Social-Formation
INEBNF : Institut National d'Éducation de Base Non Formelle
INRA : Institut National de Recherche Agronomique
INSD : Institut National de la Statistique et de la Démographie
INSS : Institut National des Sciences des Sociétés
IP : Instituteur Principal
IPB : Institut Pédagogique du Burkina
IRSS : Institut de Recherche en Sciences de la santé
ISCU : International council for science
MEAC : Ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture
MEBA : Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation
MEBAM : Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation de Masse
MED : Ministère de l'Économie et du Développement
MENC : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture
MESSRS : Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche scientifique
OMPI : Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle
ONEPAFS : Office National d'Éducation Permanente et d'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ORD : Organisme Régional de Développement
OSEO : Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
OVEA : Organisation Voltaïque pour l'Éducation des Adultes
PAM : Programme Alimentaire Mondial
PDDEB : Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base
PDT : Pédagogie De Texte
PENF : Partenariat (Burkina-Canada) Éducation Non Formelle
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
RAV : Responsable Administratif Villageois (délégué de village)
SA : Service d'Alphabétisation
SIL : Société Internationale de Linguistique
SL : Savoirs Locaux
TBS : Taux Brut de Scolarisation
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Table des cartes

Table des chronologies

Table des figures

Table des photos

Table des tableaux

Table des textes

TABLE DES MATIÈRES

Le savoir pluriel
École, formation et savoirs locaux dans la société gourmantchée au Burkina Faso

Résumé
La province gourmantchée de la Gnagna est une zone marginalisée du Burkina Faso dont les taux de scolarisation sont parmi les plus faibles du monde. La majorité des jeunes y est formée par une éducation communautaire issue d'un système social lignager complexe et évolutif. Depuis peu de temps, cette province connaît un développement sans précédent de dispositifs scolaires variés, sous l'impulsion des politiques éducatives nationales. Ces dernières prônent la valorisation des savoirs locaux pour adapter les écoles et les centres de formation à ce type de milieu isolé. Cette orientation, influencée par des ONG et surtout par des bailleurs de fonds néolibéraux, est peu coordonnée au niveau national. Quelques experts réécrivent ainsi la culture locale pour l'inclure dans les curricula et les outils pédagogiques officiels au profit d'un nouveau modèle social. Mais sur le terrain, les enseignants, les familles et les apprenants ont des pratiques quotidiennes, des stratégies de scolarisation et des parcours de vie qui obéissent à des logiques différentes de celles des décideurs. Ceci montre trois tendances majeures. D'abord, le système scolaire tend à se scinder dans des dispositifs utilisant des définitions variées des savoirs éducatifs légitimes. Ensuite, les apprenants jouent de ces possibilités de parcours diversifiées pour fonder un savoir pluriel et des logiques d'action multiples paradoxalement conciliées. Enfin, le rapport au savoir -tant dans son acception sociale que cognitive- est aujourd'hui plus individualisé, sans pour autant répliquer le modèle occidental. Cette étude montre l'importance de l'examen des savoirs éducatifs dans l'analyse du fait scolaire. Elle souligne la force des influences internationales dans les phénomènes éducatifs nationaux et locaux, ainsi que dans les processus de métissage socio-cognitifs. Elle examine les statuts épistémologiques accordés aux savoirs locaux par les différents acteurs et pose la question de la place des savoirs populaires dans les rapports de force actuels.

Mots clefs : éducation, rapports au savoir, Gourmantchés, savoirs locaux, éducation communautaire, contes, écoles, alphabétisation, bilinguisme, curricula, outils pédagogiques, politiques éditoriales, pédagogie, stratégies de scolarisation, politiques éducatives, pauvreté, ONG, Banque mondiale, UNESCO, Burkina Faso.

Composite knowledge
School, training and local knowledge in Gourmantche society (Burkina Faso)

Abstract
The Gourmantche province of Gnagna is a marginalized area of Burkina Faso where school enrolment rates rank among the lowest in the world. Most young people receive a community education that derives from a complex, ever-changing, lineage-based social system. Recently, this province has experienced the unprecedented development of different types of schools prompted by national educational policies. Those policies advocate the enhancement of local knowledge in order to adapt schools and training centres to remote, isolated areas. This course of action – influenced by NGOs and, above all, neoliberal funding agencies – lacks adequate coordination at the national level. So a handful of experts are rewriting local culture in order to incorporate it into official textbooks and curricula and, hence, to build a new social model. But the rationale underlying the daily practices, education strategies and life paths of teachers, learners and their families at grass-roots level differs from that of the decision-makers. This reveals three major trends. First, the overall education system tends to be composed of differing types of school, each with its own definition of what constitutes legitimate educational knowledge. Second, learners use the opportunities for diversified school careers as a basis for building composite knowledge and underpinning many of surprisingly compatible goals. And third, people today have a more individualized relationship with knowledge – in terms both of its social and cognitive meaning – without going so far as to reproduce the western model. This study shows how important it is to take educational knowledge into account when examining the education process. It underlines the power of international influences in national and local educational realities, and in the socio-cognitive intermixing processes. Finally, it looks into the epistemological status that the various actors attribute to local knowledge, and raises the issue of the place of popular knowledge in the present-day balance of power.

Keywords: education, relationships with knowledge, Gourmantche, local knowledge, community education, story-telling, schools, literacy, bilingualism, curricula, textbooks, drafting policies, teaching, education strategies, education policies, poverty, NGOs, World Bank, UNESCO, Burkina Faso.